

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: kasvatusteadused

Maarja Masing

**ÕUELASTEHOIU TÖÖD TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID
ÕUELASTEHOIU ÕPETAJATE ARVAMUSTE PÕHJAL**

Magistritöö

Juhendaja: lektor Airi Niilo

Läbiv pealkiri: õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid

Tartu 2017

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	5
Õuelasteaia ja õuelastehoiu käsitlus antud töös.....	5
Õppe- ja vabategevus õuelasteaedades ja õuelastehoidudes	8
Õuelasteaias või õuelastehoius töötav õpetaja.....	10
Õuelasteaia ja õuelastehoiu õpikeskkond	12
METOODIKA	17
Valimi kirjeldus	18
Andmete kogumine.....	18
Andmete analüüsimine	20
Usaldusväärsus	22
TULEMUSED	24
Õuelastehoiu töö ja igapäevategevused	24
Päevategevused õuelastehoiu tingimustes.	24
Koostöö lapsevanemaga.	29
Takistavad tegurid õuelastehoiu töös.....	30
Takistused õpikeskkonnas	30
Organisatsioonilised takistused.	33
Toetavad tegurid õuelastehoiu töös	35
Õuelastehoiu toetavad tegurid lapsele.	36
Õuelastehoius töötamist toetavad tegurid õpetajale.	37
ARUTELU.....	38
Kokkuvõte.....	43
Summary.....	44

Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid 3

Tänu sõnad.....	45
Autorsuse kinnitus	45
Kasutatud kirjandus	46
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Mitmed uurimused viitavad sellele, et meie kaasaegne üha tubasem elustiil vajab märksa suuremat avalikkuse tähelepanu ja mõtiskelu, et laste heaolu, õppimist ja igakülgset arengut õuekeskkonnas tegutsemise läbi suunata (Kernan & Devine, 2010; Mackett & Paskins, 2008; Spencer & Blades, 2006). Tänapäeval veedab kasvav põlvkond üha rohkem aega siseruumides, kasutades elektroonseid vahendeid, ja aina vähem loomulikus väliskeskkonnas vabas vormis mängides (McCurdy, Winterbottom, Mehta, & Roberts, 2010). Üha rohkem rahvusvahelisi uuringuid kirjeldab laste kaugenemist loodusest (Braithwaite, 2014; Karsten, 2005; Kemple, Oh, Kenney, & Smith-Bonahue, 2016). See on märk luksusest, kuid ka kiiresti süvenev ühiskondlik probleem. Vastukaaluks on populaarseks muutumas organisatsioonid ja haridusprogrammid, mis taasühendavad lapsi loodusega (O'Brien & Murray, 2007). Ühe lahendusena on maailmas asutud looma õuelasteaedu (Knight, 2011; Waters & Maynard, 2010). Samuti on näiteks Norras avatud mitmeid vabatahtlikkuse alusel töötavaid asutusi, mis pakuvad nii tegevusi õuekeskkonnas kui ka mitmeid haridusprogramme lasteaedadele ja koolidele (Skar, Gundersen, & O'Brien, 2016). Tõendiks selle kohta, et õuekeskkonnale keskendunud lasteasutuste arv on järjest kasvanud (Borge, Nordhagen, & Lie, 2003; O'Brien & Murray, 2007; Tovey, 2008; Waters & Maynard, 2010) on ka Skandinaaviamaades ning mujal maailmas juba aastakümneid tegutsenud õuelasteaiad.

Eesti ühiskonnas on õuelasteaia (ja -hoiu) teema veel uudne, kuid sellele vaatamata on mitmes piirkonnas üksteisest sõltumatult erinevatel aegadel tekkinud väikeseid algatusi, mille raames on kas pakutud või pakutakse õuelastehoiu teenust. Tartus tegutseb üks õuelastehoid alates 2014. aastast (Vapper, 2015). Varasemalt olid õuelastehoiud ka Pärnus ning Muugal, kuid täna need ei tegutse. Eesti seadusandlus ei reguleeri õuelasteaia ega -hoiu pidamist. Õigusaktides ei mainita ametlike terminitena õuelasteaia/õuelastehoiu mõistet, samuti ei ole sel teemal ühiskondlikku arutelu tekkinud. Senini ei ole Eestis uuritud õuelastehoidude ega õuelasteaedade teemat, seega ei ole uurimusi, milliste probleemidega neis kokku puututakse. Sellest tulenevalt on antud töö uurimisprobleemiks kaardistada, milliste probleemidega selles valdkonnas töötavad õpetajad kokku puutuvad.

Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid 5

Töö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas kirjeldavad ühe tegutseva õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbi viidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad.

Antud töös kasutatakse mõisteid õuelasteaed ja õuelastehoid paralleelselt, kuigi Eestis eristatakse lasteaedasid ning lastehoidi nii juriidiliselt kui ka sisuliselt. Magistritöös ei ole õuelastehoiu ja õuelasteaia vahel võimalik seda eristust teha, sest esiteks, erialakirjandus ei keskendu juriidilisest vormist tulenevatele erisustele, vaid õuesolemisest tulenevatele erisustele. Nii õuelasteaia kui ka -hoiu on aga viimased sarnased. Teiseks, Eestis on ainult üks tegutsev õuelastehoid, aga mitte ühtegi õuelasteaeda, seega ei ole võrreldavat gruppi, mis võimaldaks lastehoiu ja -aia toimimise erinevusi kirjeldada.

Käesolev töö koosneb neljast peatükist. Teoreetiliste lähtekohtade peatükis analüüsitakse õuelasteaia-alast kirjandust ning selle temaga seotud vaatenurki. Erialakirjandus liigendub suures plaanis õuelasteaia organisatsioonist ja õuelasteaia kasuteguritest rääkivaks, mistõttu on ka selles töös käsitletud nii korralduslikke kui ka sisulisi aspekte. Metoodika peatükis kirjeldakse kvalitatiivse uurimuse protsessi. Tulemuste peatükis antakse ülevaade intervjuude sisulisest poolest ning viimases peatükis arutletakse olulisemate tulemuste püstitatud uurimisküsimuste ning käsitletud kirjanduse valguses.

TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Õuelasteaia ja õuelastehoiu käsitlus antud töös

Õuelasteaed on 2-7-aastastele lastele suunatud lasteasutuse vorm, mis pakub peamise õppevahendi ning tegutsemispaigana õuekeskkonda. Umbes 90% ajast veedetakse välitingimustes (MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015). Õuelastehoiud paiknevad metsas või looduse vahetus läheduses, kus eelkooliealisi lapsi julgustatakse mängima, avastama ja õppima looduslikes tingimustes minimaalselt 5-7 tunni ulatuses tavapäraselt 3-5 päeval nädalas (Borge et al., 2003).

Antud töö kesksed mõisted on õuelasteaed ja õuelastehoid, mille kasutus erinevates allikates erineb nii sisuliselt kui vormiliselt. Näiteks Saksamaal tegutsevad metsa- ja looduslasteaia (*waldkindergarten; naturkindergarten*) (Häfner, 2002), Suurbritannias seostatakse selliseid lasteasutusi nii metsa kui loodusega (*forest kindergarten, forest school, nature kindergarten*) (Knight, 2016) ning need võrdustatakse inspireeriva arenguga, pakkudes

Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid 6

võimalust saavutada kindlustunne läbi praktilise õppimise looduskeskkonnas (O'Brien & Murray, 2007). Taanis on käibel terminid *skogsbørnehaven* („skog“ - mets ja „børnehaven“ - lasteaed) ja *naturbørnehaven* („natur“ - loodus) (Knight, 2009), Soomes kasutatakse seda tüüpi lasteasutuste kohta nimetust *luontopäiväkoti* (MacQuarrie, et al., 2015). Valdavalt õuekeskkonnas tegutsevaid lasteaedasi leidub ka mujal maailmas, nagu näiteks Jaapanis, Uus-Meremaal, Ameerika Ühendriikides, Kanadas (Knight, 2009).

Õuelasteaedade idee ei ole täiesti uus algatus. Sel on ühist nii skautliku liikumise (Vandewalle, 2010) kui ka Friedrich Fröbeli käsitlusega lasteaedadest, samuti waldorfpedagoogika, Montessori pedagoogika ning ka Reggio Emilia tegevuskultuuri käsitlustega (Knight, 2009). Mitmete allikate järgi said õuelasteaiad alguse 1950ndatel Taanist (Elliott & Chancellor, 2014; Knight, 2016; Vandewalle, 2010). Mõnevõrra hiljem jõudis seda tüüpi lasteasutuse idee ka Norrasse, mis tänapäeval nii munitsipaallasteaiana kui ka mittetulundusühendusena eristub teatud toimimise põhimõtete poolest siseruumides tegutsevatest lasteaedadest (Borge et al., 2003). Suure populaarsuse on seda tüüpi lasteaiad omandanud Saksamaal, kus tegutseb üle 700 eriilmelise õuelasteia (Peterson, 2013).

Õuelasteaadadel on sageli olemas siseruumid, mida vajadusel kasutakse. Selliste lasteasutuste hoovis on tihti looduslikud, lihtsad ja mõnikord ise valmistatud atraktsioonid. Õuelasteaiad paiknevad enamasti looduskauni ala vahetus läheduses (O'Brien & Murray, 2007), kus loodus on peamine pedagoogiline vahend ning inspiratsiooni allikas (Knight, 2009). Samuti leidub ka selliseid asutusi, kus lapsed võetakse hommikul bussi peale ning seejärel sõidetakse erinevatesse paikades looduses (Borge et al., 2003).

Õuelasteaias on täiskasvanute arv rühmas mõnevõrra suurem, kui on ette nähtud traditsioonilistes lasteaudades, sõltudes sageli laste vanusest ning kirjanduse järgi on seda tüüpi asutused mõeldud lastele alates teisest (MacQuarrie et al., 2015) või kolmandast eluaastast (Bjørgen, 2016).

Õuelasteaedade ja -hoidudele omased põhimõtted on Knight (2009) kokku võtnud järgnevalt:

1. Tegevus toimub võimalikult suurel määral õuekeskkonnas.
2. Õuetingimustes on viidud erinevad riskid mõistliku tasemeni, kuid mitte kõrvaldatud, et võimaldada lastel õppida hindama ja võtma kontrollitavaid riske.
3. Ei ole halba ilma, on vaid ebasobiv riietus.
4. Usaldus on keskne idee – täiskasvanud usaldavad lapsi kokkulepitud reeglite järgimises ja vastupidi.

5. Õppimine on mänguline ja võimalikult lapse enda algatatud ja juhitud – oluline on aidata lastel saada hea ühendus iseenda, kaaslaste ja neid ümbritseva keskkonnaga.

Eestis reguleerivad alushariduse valdkonda – mille alla kuulub koolieelsete lasteasutuste töö – mitmed seadused: sotsiaalhoolekandeseadus (2017), edaspidi SHS, kus on kirjas lapsehoiuteenuse osutamise kord; koolieelse lasteasutuse seadus (2015) edaspidi KELS, kus sätestatakse munitsipaalasteaeadadesse puutuv; erakooliseadus (2017), edaspidi EraKS, mis reguleerib eralasteaegade tegevust. Lisaks sisaldub oluline osa nõuetest nende seaduste rakendusaktides. Ükski nendest aktidest ei määratle õuelasteaia ega õuelastehoiu mõistet, seega tuleb rakendada nendest aktidest tulenevaid nõudeid nii, nagu need kohalduvad kõigi muude lastehoidude ja aedadegi kohta.

Lapsehoiuteenuse eesmärk SHS § 45 lõige 1 (2017) kohaselt on toetada lapse hooldusõigust omava isiku või lapse hooldaja toimetulekut või töötamist. Koolieelne lasteasutus on KELS (2015) § 1 järgi koolieast noorematele lastele alushariduse omandamist ja hoidu pakkuv õppeasutus, kus toetakse nii lapse kasvamist ja arenemist kui ka tema perekonda. KELS § 6 (2015) kohaselt moodustatakse lasteasutuses nii sõime- kui ka lasteaiarühmasid, kuhu lapsed jaotuvad peamiselt vanuse järgi, kuigi moodustatakse vajadusel ka liitrühmasid, kus on nii sõimeealised (lapsed kuni kolmanda eluaastani) kui ka lasteaiarühmaealised (3-7-aastased) lapsed koos. Laste arv rühmades varieerub § 7 kohaselt vahemikus 14-20 last rühmas, kuigi lõike 1 järgi on võimalus suurendada ka laste arvu kahe kuni nelja lapse võrra, võttes arvesse erisusi rühma liikide osas. Lastehoiuteenuse osas sätestab SHS § 45 (2017) erisused laste arvu osas seoses sellega, millistes ruumides toimub teenuse osutamine, missuguses vanuses on teenust saavad lapsed. Lapsehoiuteenust saava lapse kodukeskkonnas võib teenuse osutaja hoida kuni viit last, kuid väljaspool lapsehoiuteenust saava lapse eluruume kuni kümmet last. Samuti kehtivad erisused seoses teenusel olevate laste vanuse ning erivajadustega.

Lasteasutuse rühmas töötab seevastu haridusministri määruse „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis“ § 3 järgi vähemalt üks õpetaja ning õpetajat abistav töötaja. KELS (2015) § 20 lõige 6 järgi on turvalise keskkonna tagamiseks kehtestatud suhtarv sõimerühmas üks täiskasvanu kuni seitsme lapse kohta, liitrühmas kuni üheksa lapse ning lasteaiarühmas kuni kümne lapse kohta, erirühmas on sõltuvalt laste erivajadustest kahe kuni kuue lapse kohta üks lasteasutuse töötaja. Kui on suurendatud laste arvu rühmas, siis võib olla suhtearv sõimerühmas ja liitrühmas ühe lapse võrra ning lasteaiarühmas kahe lapse võrra suurem.

Lasteaias või lastehoius määratleb rühma suurus selle, milliseid tegevusi on võimalik lastega läbi viia. Järgnevas peatükis käsitletakse õppe- ja vabategevusega seotud teemasid õuelasteaedade ja õuelastehoidude kontekstis.

Õppe- ja vabategevus õuelasteaedades ja õuelastehoidudes

Õuekeskkonnas tegutsedes loovad lapsed endale sageli sobivaid tingimusi, suunates ise enda tegevusi (Waller, Sandseter, Wyver, Arlemalm-Hagser, & Maynard, 2010). Sellistes lasteasutustes ei ole täiskasvanud otseselt teadmiste jagajad – õppe- ja arengukeskkonnas õpitakse vajalikke oskusi pigem isikliku kogemuse najal, lastel lubatakse oma õppimise eest ise vastutus võtta (Vandewalle, 2010). Õuelasteaeda vaadeldakse ka lapse vabaduse ja terviklikkuse aspektist lähtuvalt (Knight, 2009). Samuti saab seda kõrvutada avatud õpiruumi kontseptsiooniga, milles on esikohal laps oma aktiivse tegevusega; õpetaja täidab suunavat ja toetavat rolli (Abel, 2010).

Õuekeskkonnas läbiviidav tegevus toimub selle kõige keskel, mida tundma õpitakse, ja selleks kasutakse kogu keha ja kõiki meeli. Lapsed saavad loodust tundma õppida igapäevaselt, nähes regulaarselt, kuidas loodus nende ümber muutub, õppides, kuidas muutusega kohaneda, kuidas süveneda, kuidas olla tähelepanelik (Grahn, 2007). Seda tüüpi õppimist võib seostada ka „aeglase pedagoogika“ (*slow pedagogy*) või „ökopedagoogika“ (*ecopedagogy*) mõistega, mille puhul õppimiskogemus saadakse vabas õhus. Õppijaid julgustatakse suhestuma loodusega, rõhutades keha rolli õppimiskogemuses – traditsioonilisele aktiivsele õppimisele ja analüütilise mõtlemisele keskendumise asemel kasutakse kehaaistinguid ja -tunnetust, et saada aru, kuidas inimene suhestub loodusega (Payne & Wattchow, 2009).

Uuringud näitavad, et õuelasteaedades on loodus leidnud rakenduse nii tegevuspaiga, õppevahendi kui õpetajana. Õppe- ja kasvatustegevust seostakse ka loodusepõhise õppimise (*nature-based learning*) terminiga (MacQuarrie et al., 2015). Välikeskkond on laste mängu- ja õppimiskeskonnana oluline pedagoogiline ruum, kus enamus ajast on mõeldud lastele vabamänguks (Moser & Martinsen, 2010). Näiteks loodusteaduste uurimine sobitub paremini välitingimustesse, kuid mitmed teised õppimisvaldkonnad (näiteks kirjaoskuse arendamine) on sobilikumad toakeskkonnas läbiviimiseks (Sandseter, 2009). Leidub õuelasteadu, kus lastel ei ole tavapäraseid mänguasju ja enamik vahenditest saadakse loodusest, mis omakorda nõuab oma kujutlusvõime kasutamist – lapsed rakendavad puuroikaid, palke, käbisid, lehti jm

looduslikke vahendeid neile vajalikul moel, muundades näiteks pöösa mängu käigus majaks (Tovey, 2008).

Rikas, loomulik keskkond mitte ainult ei toeta laste endi uurimissoovi, vaid annab ka ideaalse taustsüsteemi rühmategevusteks, mis arendavad riiklikus õppekavas ette nähtud teadmisi, oskusi ja käsitlusi (Waite, 2010) ning annavad ka võimaluse siduda tegevusi ehedate tõelise elu kogemustega – näiteks koobaste rajamisega, tiigi kaevamisega, viljasaagi kasvatamisega (Fjørtoft, 2004). Õppimise sisu seda tüüpi lasteasutustes ei seisne otseselt selles, kuidas teha lõket, ehitada onne või varjualuseid ja ronida puu otsas, vaid see on õppimine erinevate kogemuste kaudu, kujundades enesekindlust, paindlikkust, loovust, iseseisvust, koostöö-, planeerimis- ja riskide hindamise oskusi erinevates keskkondades ja olukordades, mida ebakindlas ning ette ennustamatus maailmas vaja läheb (Tovey, 2008).

Samuti seostatakse osades riikides õuelasteaeadasid õuesõppega (Knight, 2011a). Samas õuesõppel puudub ühene määratlus ning seda tõlgendatakse riigiti erinevalt (Abel, 2010). Näiteks Rootsis on õuesõppe pedagoogikat defineeritud kui lähenemisviisi, mis käsitleb õppimist kogemuskeskse õppena autentsetes oludes, hõlmates nii reflektsooni kogemustest ja elamustest kui ka teooriat, ühendades õueruumi nii töövahendi kui ka õppimise kohana (Szczepanski, 2007). Eestis on levinud Mikk Sarve (2006) poolt loodud definitsioon, mille kohaselt toimub õuesõppe puhul õppimine ehedates tingimustes, saades vahetuid kogemusi ise tegemise ja kogetu teistele vahendamise kaudu. Õuesõpe pakub võimalusi näitlikustada õppekava eesmärke, täiendades traditsioonilist valdavalt siseruumides toimuvat õppetööd (Szczepanski, 2007).

Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas, edaspidi RÕK (2008), peetakse tähtsaks õppimist erinevates keskkondades, kus pedagoogide oluliseks rolliks on olla laste suunajad ning arengut toetava keskkonna loojad. Üldeesmärgina on sõnastatud § 3 raames õppe- ja kasvatustegevuse osas lasteasutuses käiva lapse mitmekülgne ning järjepidev areng kodu ja lasteasutuse koostöös eesmärgiga, et laps hakkaks teda ümbritsevat keskkonda mõistma. Õppe- ja kasvatustegevuste planeerimisel arvestatakse laste arengulisi vajadusi ning eripärasid, seotust kodukoha, inimeste ning loodusega, tutvudes õpitavaga loomulikes tingimustes, lähtudes üldõpetuslikest põhimõtetest (§ 16). Selleks, et paremini mõista ja tundma õppida ümbritsevat keskkonda, tuleb seda teha ise uurides ja kogedes – õuesõpe pakub läbi vahetu kogemise, isetegemise ning kogetu teistele vahendamise abil võimalusi RÕKis toodud õpikäsitluse rakendamist ning õpiväljundite saavutamist (Tuuling, 2013). Õppekava kohaselt lõimitakse järgnevaid tegevusi seitsme valdkonna raames: kuulamine; kõnelemine, lugemine ja kirjutamine, vaatlemine, uurimine, võrdlemine, arvutamine ning

mitmesugused liikumis-, muusika- ja kunstitegevused. Seevastu on sotsiaalhoolekande seaduse § 45 (2017) järgi välja toodud, et lapsehoiu teenuseosutaja tagab lapse hooldamise, arendamise ja turvalisuse. Seadusest tulenevalt ei lasu lapsehoiuteenuse pakkujal kohustust pakkuda õppe- ja kasvatustegevusi erinevalt koolieelsest lasteasutusest.

Võib öelda, et nii RÕK-s (2008) kui ka SHS-s (2017) sõnastatud eesmärgid on piisavalt üldised, et neid saab saavutada ka tegutsedes õuelasteaia või -hoiuna. RÕK-s (2008) on loomulik keskkond eraldi välja toodud, SHS-s (2017) on regulatsioon lapsehoiuteenuse sisu osas napp, mis tähendab, et looduses viibimine ei ole eesmärgina küll sõnastatud, kuid mida sellegipoolest võib teha ka lastehoius. Seega õppetegevus õuelasteaadades ja -hoidudes ei ole küll seadusandluse poolt eraldi toetatud, kuid ei esine ka märkimisväärsed takistusi selle läbiviimiseks. Järgmiseks tuleb käsitleda, kas õuelasteaia või -hoiu õpetajate ettevalmistus ja töö on toetatud.

Õuelasteaias või õuelastehoiuis töötav õpetaja

Õuelasteaadades järgitakse üldjuhul riiklikke õppekavasid vastava hariduse saanud pedagoogide või juhendajate juhendamisel (Knight, 2009). Nendes lasteasutustes, kus ei ole kehtivat õppekava, on õpetajate peamine ülesanne olla suunaja rollis (Waller et al., 2010). Õpetajate teadlikkus ning tähelepanelikkus laste poolt algatatud teemade osas annab täiskasvanutele võimaluse rakendada saadud laste kogemusi moel, et aidata neil juba olemasolevatele teadmistele uut informatsiooni lisada ning seeläbi nende huvi ning uudishimu veelgi toetada (Waters & Maynard, 2010).

Õpetajate pedagoogilisel lähenemisel on otsene mõju laste õpikogemustele looduskeskkonnas – olukordades, kus õpetajad peamiselt jälgivad laste tegevusi, on lastel suuremad võimalused keskkonnas tegutseda ning koostööle põhinevaid mängu mängida (Mawson, 2014). Õuelasteaias töötaval õpetajal peaksid olema head teadmised looduskeskkondadest, tema suhtumine õues viibimisse on positiivne ja entusiastlik, õpetaja on pigem tagaplaanil, andes lapsele vajadusel lisainformatsiooni ja lastes lapsel ise avastada ning õppeprotsessi algatada (Kenny, 2013). Eelkooliealiste lastega töötavatel õpetajatel on märkimisväärne mõju sellele, kuidas lapsed suhtuvad õuekeskkonnas mängimisse ning milliseid tegevusi nad seal teevad – kui õpetaja jaoks ei ole õuesolemine prioriteetne tegevus või ei ole nad motiveeritud lastega õuekeskkonnas tegutsema, siis veedavad lapsed õues vähem aega (Blanchet-Cohen & Elliot, 2011; Chawla, 2009). Lapsed on oluliselt rohkem

kaasa haaratud tegevustest, kus õpetajate poolt juhendatud toimingud hõlmavad laste huvisid ning õpetaja on emotsionaalselt toetav (Aydoğan, Farran, & Sağsöz, 2015).

Õpetajate ja laste omavaheline suhe määrab, kuidas lapsed reageerivad välitingimuste võimalustele (Canning, 2010). Õpetajad teadvustavad laste vaba mängu ja tegutsemise olulisust, kuid reaalsuses sekkuvad laste tegevustesse erinevate korralduste andmise näol (McClintic & Petty, 2015). Selleks, et väljas mängida oleks tõhus, et lapsel saaksid tekkida seosed erinevate asjaolude vahel, on vaja head ja toimivat koostööd lapse ja täiskasvanu vahel (Waters & Maynard, 2010). Samuti on täheldatud, et kui õpetajad sekkuvad vähem, siis võtavad selle rolli üle rühma vanemad lapsed, kes suunavad ning juhendavad nooremaid (Mawson, 2014).

Enamus lapsevanematest väärustavad lastehoiu õpetajate arvamusel õues veedetavat aega ning ei näe ilmaoludes takistusi õuemineku osas (Jayasuriya, Williams, Edwards, & Tandon, 2016), kuid piisab ka ühest lapsest, kellel puudub ilmastikule sobilik riietus, et kogu grupil jääb õue minemata, mille tõttu näevad uurijad vajadust vanemate harimise vajalikkust ilmastikule sobivate riiete valiku ja õuesolemise kasulikkuse osas ning õpetajate ning vanemate koostöö suurendamise vallas, et vähendada vanemate ning õpetajate vahelisi erimeelsusi (Copeland, Sherman, Kendeigh, Saelens, & Kalkwarf, 2009).

Lastehoiu juhendajate sõnul on peamised takistused laste füüsilise aktiivsuse võimaldamise osas järgnevad: lapsevanemate mure võimalike vigastuste osas; õuekeskkonna tingimuste loomise kallidus ning siseruumide vahenditele orienteeritus; koolivalmidusele fokuseeritus (Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf, & Saelens, 2012). Samuti peetakse takistavateks asjaoludeks õpetajate vähest motiveeritust õuekeskkonnas tegutsemise osas, rahaliste vahendite vähesust, turvalisusega seotud küsimusi ning ilmaoludest tulenevaid probleeme (Waite, Bølling, & Bentsen, 2016). Eesti koolieelse lasteasutuse õpetajad on välja toonud õuekeskkonnas tegutsemise osas takistavate asjaoludena teemakohaste koolituste puudumist, juhtkonna meelestatust ning asukohast tulenevaid tegureid (Abel, 2010). Samas 490 Eesti lasteaia õpetaja ning 204 direktori vastustes ilmnes, et mõlemad osapooled olid õuesõppe osas positiivselt meelestatud, kuid direktorid hindasid õuesõppe kasutamise sagedust ning toimumise viise mitmekülgselt kui õpetajad ise (Tuuling, Ugaste, & Õun, 2015).

Seoses sellega, et Eestis pole õuelasteaedasid ega õuelastehoide, ei ole ka eraldi nõudeid õpetajatele konkreetse valdkonna kvalifikatsioonide osas. Seevastu näiteks *Forest School Association* (FSA) on kehtestanud Suurbritannias 3-tasemelise täiendõppeprogrammi (õppe toimub kolmel tasemel ning vastavalt tasemelt on ka kestvus: 30 tundi, 60 tundi või 180

tundi), mille raames on võimalik nii teemast huvitatutel kui ka õpetajatel vastava koolituse läbimisel kas saada esmaseid teadmisi seda tüüpi lasteasutuste toimimisest ning põhimõttest või omandada piisavad oskused ja teadmised, et töötada sellistes tingimustes.

Kui vaadata Eesti konteksti, siis õpetajate kvalifikatsiooninõuded on reguleeritud haridusministri määruse „Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ § 18-ga (2013), mille alusel on lasteasutuse õpetaja peamised nõuded kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid, mis on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis. Kui neid lähemalt analüüsida, siis lasteasutuse õpetaja kohustuslikud kompetentsid kutsestandard 6 järgi on niivõrd üldised, et need võiksid sobida ka õuelasteasutuse õpetajale: õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine; õpikeskkonna kujundamine; õppimise ja arengu toetamine; refleksioon ja professionaalne enesearendamine; nõustamine. Täiendavaid nõudmisi pedagoogidele tuleneb ka sotsiaalministri määrusest „Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale“ (2010), milles on muuhulgas ette nähtud, et lasteasutuse personalil peavad olema teadmised tervise edendamisest ja oskused selle rakendamiseks, pedagoogid peavad pidevalt täiendama teadmisi laste tervisekaitse ja tervise edendamise alal ning oskama anda lastele esmast abi (§6 lg 1-3). Esmaabi andmine on oluline oskus, mille kasutamiseks õuelasteasutuses peaks olema eriline valmisolek. Nõuded lapsehoidja ettevalmistusele on väiksemad. Lapsehoidja kutsestandardis välja toodud nõutavad kompetentsid on järgnevad: lapse kasvukeskkonna toetamine; lapse arengu toetamine; lapse enesekohaste oskuste kujundamine; lapse tervise edendamine; koostöö lapsevanema/hooldejaga; erivajadusega lapse hoidmine. Ka lapsehoidja peab olema läbinud esmaabikoolituse.

Kuigi Eestis kehtivad kutsestandardid otsesõnu ei piira õpetajate või lapsehoidjate võimalusi töötada lastega õues, ei sõnastata nendes ka otseselt selliste kompetentside olemasolu, mida lastega õues töötamine õpetajalt eeldab. Nagu kirjanduses viidatakse, on õuelasteasutuse õpetajal siiski vaja spetsiifilisi kutseoskusi, millest eelpool oli juttu ja mis selle töö tegemist hõlbustavad.

Õuelasteasutuse ja õuelastehoiu õpikeskkond

Õuelasteasutuse ja -hoide eristab tavapära lasteasutusest ja -hoiust nende õpikeskkond, kus võimalikult suur osa tegevustest viiakse aastaringselt läbi välitingimustes. Õuekeskkond, mida kasutatakse siseruumi täiendava laiendusena, peaks toetama laste sotsiaalsete ning kognitiivsete oskuste arengut (Tuuling, 2013). Õues toimivas õppe- ja kasvatustegevuses on

üks määravamaid asjaolusid maa-ala, kus tegutsetakse, ning vahendid ja võimalused, mis on lastele kättesaadavad (McClintic & Petty, 2015). Lasteaedades, mille ruumides, vahendite ja materjalide valikus on rohkelt varieeruvust, kogevad lapsed keskkonda, mis kutsub neid märksa enam iseseisvalt mängima ja tegutsema – tihti peale on lapsed ise eksperdid leidmaks väljakutseid, mis haakuvad nende oskustega (Sandseter, 2009).

Lapsed, kes mängivad paindlikes, loomulikes keskkondades, on tervemad, nende motoorsed oskused, tasakaal ja koordineerimine paranevad, ja nad ilmutavad mängides rohkem loomingulisuse märke (Fjørtoft, 2004). On leitud, et erinevad mängualad mõjutavad ka laste tegutsemist – lasteaia hoone lähiümbruses asuv valmislahendustega inimese loodud vahenditega mänguala (nt mängumajad, ronimisseinad) pakub lastele võimalusi funktsionaalseteks mängudeks, kuid võib aja jooksul muutuda laste jaoks üksluiseks ja ebahuvitavaks; seevastu kombineeritud ala, kus leidub nii looduslikke tingimusi (puud, künkad, liiv jne) kui ka inimeste poolt loodud võimalusi ja vahendeid (kiigud, mänguasjad jne) pakub lastele rohkem tegutsemisrõõmu, põnevust, mitmekülgsemaid tegevusi ning on loodusliku ala kõrval enam eelistatum keskkond (Zamani, 2016).

Õpetajad näevad õppekeskkonnana pigem siseruumi kui väliskeskkonda, kus ennast maha laadida ning ette valmistada tubasteks õppetegevusteks (McClintic & Petty, 2015). Mitmed uurimused kinnitavad õuekeskkonna kasulikkust õppeprotsessis (Melhuus, 2012; Niklasson & Sandberg, 2010), hõlmates koostööoskuste, kujutlusvõime, sotsiaalse interaktsiooni kujunemist (Maynard, Waters, & Clement, 2013). Seevastu koolieelsete lasteasutuste pedagoogid ja direktorid ei pruugi näha samalaadselt kõiki potentsiaalseid õppimisvõimalusi looduslikus keskkonnas toimuval õppel – õpetajate jaoks on peamine kasutegur õues tegutsemise juures võimalus olla füüsiliselt aktiivne, kuid direktorite vastustest ilmnes vajadus rohkemal määral rakendada integreeritud õppekava (Tuuling, Ugaste, & Öun, 2015).

Õuealal peaks olema paiku, mis pakuvad lastele võimalusi eraldumiseks, kuna selliste kohtade olemasolu, kus laps saab omaette olla või veeta aega ühe-kahe teise lapsega, leida vaikuse- ja rahuhetki, võib lapse vaimse tervise seisukohalt olla lasteaiakeskkonnas oluline (Moser & Martinsen, 2010). Selliste kohtade puudumisel võivad lapsed tunda rahutust, vajada tihedat kohtade vahetamist või kaitsta ennast vaimselt teistest eraldi mängimisega, samuti on lastel raskem leida tasakaalu intensiivsete ja rahulike mängude vahel, kui „salakohti“ on vähe (Moser & Martinsen). Samuti on leitud, et mida suuremad on looduslikud õuealad lasteaedadel, seda rohkem tahavad lapsed õues olla ning nende mängukvaliteet on parem (Grahn et al., 1997, viidatud Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007 j).

Mitmekülgsed looduslikud keskkonnad, hõlmates erinevaid looduslikke vahendeid nagu näiteks puuroikad, kivid, käbid, lehed pakuvad lastele hulgaliselt võimalusi tegutseda ning lähtuda oma huvidest (Waters & Maynard, 2010). Paljudel õuelasteaedadel on ligipääs looduskeskkondadesse, mis on sobilikud nii mänguks kui füüsiliseks tegevuseks ning tulenevalt uuringutest on suuremal osal õues veedetud ajast võimaldatud lastel mängida sellisel moel, et lapsed saavad ise oma tegevusi luua (Björger, 2016) ning ise endale sobilikke mänguasju ning materjale valida (Moser & Martinsen, 2010).

Lasteaia õueala on oluline laste sotsiaalse arengu seisukohast ning on tähtis, et see oleks sobiva suurusega, atraktiivne, väljakutseid pakkuv ja stimuleeriv (Moser & Martinsen, 2010). Loodus kui õpikeskkond pakub mitmekülgsed võimalusi, kuid on oluline, et õppimine toimuks nii siseruumides kui õuekeskkonnas (Szczepanski, 2007). Uuritud Norra 53 lasteasutuse keskmine näitaja lapse kohta õuealal oli keskmiselt ligi 50 m² ning vastavalt riiklikele ette nähtud normidele 5,5m² mängimiseks mõeldud ala lapse kohta siseruumides (Moser & Martinsen, 2010).

Määrusest „Tervisekaitsenõuded koolieelse lasteasutuse maa-alale, hoonetele, ruumidele, sisustusele, sisekliimale ja korrashoiule“ (2011) tulenevalt on Eestis vastavad näitajad §5 lõige 3 kohaselt vähemalt 7,5m² mänguväljakul, kuid kui lasteasutuse lähedal on sobiv mets või park, võib pindala lapse kohta olla 5 m² ning § 6 lõige 6 kohaselt vähemalt 2-4 m² vaba pinda lapse ja täiskasvanu kohta siseruumides.

Õpetaja kutsestandardi, tase 6, järgi kasutab õpetaja füüsilist õpikeskkonda moel, et oleks tagatud turvalisus, laste vajadused, õpieesmärgid ja tervisekaitsenõuetest tulenevad kriteeriumid. Õpetaja kompetentside hulka kuulub vaimselt ning emotsionaalselt toetava õpi- ja arengukeskkonna loomine, kaasates nii lapse perekonda, teisi kolleege või tugispetsialiste ning arvestades organisatsiooni väärtusi ning kokku lepitud reegleid. Lapsehoidja kutsestandardis, tase 4, loob lapsehoidja turvalise, mängulise, lapse individuaalsust ja eripärasid arvestava kasvukeskkonna, tehes koostööd lapsevanema/hooldejaga ning kaasates vajadusel teiste valdkondade spetsialiste. Lapsehoidja ülesanne on tagada lapsele tervist ja heaolu toetav keskkond.

Õuekeskkond ja looduslikud tingimused pakuvad laialdasi võimalusi mitmekülgsedeks mängu- ja õppimistegevusteks. Ajalooliselt on väljaspool klassiruumi õppimine üks ülemaailmselt levinud õppimise vorme. Kaasajal on seevastu siseruumides õppimine tugevalt kinnistunud paljude laste ja õpetajate seas (Waite, 2007). Keskkonna kompleksus ja variatiivsus on otseselt seotud suurema hulga mänguvõimalustega (Storli & Hagen, 2010). Selleks, et mänguala oleks efektiivne, peab see lapsele pakkuma valikuid, nii et ta püüab

jättkuvalt leida uusi viise seal leiduvate materjalidega tegutsemiseks (Canning, 2010). On leitud, et keskkond motiveerib lapsi paljudel erinevatel viisidel mängima ning need elemendid looduses, mis pälvivad laste tähelepanu, on pigem lihtsad ja korduvad (Waters & Maynard, 2010). Lapsed tajuvad intuitiivselt maastiku funktsionaalsena, kasutavad seda enda füüsiliseks proovilepanekuks ja mänguks mitmekülgset moel ning suurel määral (Fjortoft, 2001). Samas lapsed ja täiskasvanud näevad ühes ja samas maastikus erinevat potentsiaali ning kasutavad seda erinevatel otstarvetel (Mawson, 2014).

Turvalisus on õuelasteaia kontseptsiooni juures üks enim küsimusi tekitav teema (Knight, 2011b). Valdavalt õues tegutsedes liigutakse ringi erinevatel looduslikel aladel nagu näiteks metsas, aasal, küngastel, jõe- või järvekallastel. Kõik need mitmekülgsed kogemused pakuvad erinevatel aastaaegadel ja sõltuvalt ilmast täiesti erinevaid olusid ja erinevaid riske (Zamani, 2016). Õuekeskkonnad kannavad endas ka hulgaliselt potentsiaali lastele erinevate riskide tundmaõppimise osas, andes võimalusi laste füüsiliseks, emotsionaalseks ja sotsiaalseks arenguks (Sandseter, 2009).

Suures osas õues tegutsemise kogemuse kaudu õpivad lapsed riske maandama ning kogemuse läbi ka erinevaid võimalikke riske märkama ning mõistma (O'Brien & Murray, 2007). Õuelasteaedades on juhendajad kohustatud läbi viima põhjaliku riskianalüüsi, mille tulemusel on kõik võimalikud ohud teadvustatud ja maandatud. Selliselt tegutsedes luuakse võimalikult turvaline keskkond, kus lastel on võimalus vabalt ja eakohaselt tegutseda ning kus riskidesse suhtutakse kui õppimispotentsiaaliga materjali (Knight, 2009).

Gill (2007) identifitseerib neli argumenti, mis põhjendavad riski vajalikkust lapsepõlves:

1. Võimalus õppida riske haldama ja mõistma turvalisuse vajalikkust.
2. Toetada laste kaasasündinud vajadust võtta ja pakkuda neile võimalusi kogeda mõistlikke riske ning vältida seeläbi haldamatute riskide võtmist.
3. Arenguline kasu – erinevaid riske läbi kaaludes, läbi proovides kujunevad lastel erinevad vaatenurgad, arusaamad ning seeläbi tekivad erinevad kognitiivsed oskused.
4. Karakteri ja isiksuse joonte kujunemisele kaasa aitamine.

Erinevalt spetsiaalselt lastele disainitud turvalisest mänguväljakust on looduslikud olud ettearvamatumad. Ühelt poolt stimuleerib mitmekesisuses oludes tegutsemine lapse arengut – annab ainekst loovaks vabaks mänguks ja arendab motoorseid oskusi ning koordinatsiooni. Kuid teisalt tuleb eriti suurt rõhku panna laste turvalisusele. Inspiratsiooni õuelasteaia turvalisuse teema käsitlemiseks on võimalik saada Saksamaa õuelasteaedade katusorganisatsiooni juhendmaterjalist õuelasteaedadele (Schulz, 2008).

Nagu eespool märgitud seostatakse õuelasteaeda kirjanduses selle positiivsete mõjudega lapsele. Üle-Euroopalisest uuringust (Konstabel et al., 2014) ilmes, et vähem kui viiendik Eesti lastest liigub nii palju, kui on Maailma Terviseorganisatsiooni poolt soovitatud. Viis aastat kestnud uuringus osales 16 000 2-9-aastast last kaheksast Euroopa riigist, sh Eestist. Uuringust selgus, et enamik lastest Euroopas, kaasa arvatud Eestis, ei ole füüsiliselt piisavalt aktiivsed. Rahvusvahelised soovitused näevad ette, et lapsed vajavad vähemalt 60 minutit keskmist või tugevamat füüsilist aktiivsust igapäevaselt. Uuringu kohaselt oli Eestis tervise säilitamiseks optimaalsel määral aktiivsed vaid 13% 2-10-aastastest tüdrukutest ning sama vanusegruppi poistest 27%. Hiljutisest uuringust selgus, et Eesti lasteaedades käivad lapsed 6-7-aastased lapsed veedavad üle poole lasteaia veedetud ajast mitteaktiivseid tegevusi tehes (Tohu, 2016).

Laste vähene aktiivsus kirjeldab ühte selle probleemi tahku. Teist, otseselt õues liikumisega seotud tahku puudutab Louv (2008), kes võttis kasutusele termini looduspuudulikkuse häire (*nature-deficit-disorder*), millega pööratakse tähelepanu vähese õuetegevuse tagajärgedele laste tervise osas, tuues välja, et laste vähene õuekeskkonnas viibimine võib kaasa tuua erinevaid füüsilise ja vaimse tervise probleeme, samas kontakt loodusega aitab neid sümptomeid vältida ja leevendada. Rohke värskes õhus viibimine aitab ka ennetada väikelaste füüsilise ja vaimse tervisega seotud riske ning on soodne kognitiivsele arengule (Becker, McClelland, Loprinzi, & Trost, 2014). Loodusest saadavad kogemused parandavad laste tervist, õpivõimet ja loomingulisust (Brügge et al., 2008), on rahustava loomuga ning arendavad nende motoorseid võimeid (Fjørtoft, 2004; Grahn, 2009; Nelson, 2009) ning toetavad laste enesehinnangu kasvu, suurendavad tähelepanelikkust, toetavad koostööoskuste kujunemist, positiivsete sotsiaalsete suhete arengut ja teadlikkust keskkonnahoidmise osas (O'Brien & Murray, 2007). Samuti on leitud, et õuelasteaia lapsed töötavad koolis keskmisest paremini õppetöös kaasa, on motiveeritumad ja parema keskendumisvõimega, tõusevad esile heade sotsiaalsete kompetentside ning motoorsete ja kunstiliste võimete poolest. Lapsed saavad õuelasteaiast kaasa kõrge vastutustunde, iseseisvuse ja individuaalsuse - need omadused toetavad last ka tema kooliteel (Häfner, 2002).

Lisaks terviseaspektidele nii vaimses kui füüsilises plaanis on erialakirjanduses sageli seostatud õuelasteaeda ja looduskogemust ning keskkonnateadlikkust. Inimeste kontakti loodusega ei saa kaasaegses linnastunud ühiskonnas pidada enam iseenesestmõistetavaks. Selleks, et minna loodusesse peab inimene investeerima aega ja ressursi (Koole & Van Den Berg, 2005). Selleks, et lastes kasvatada tundlikkust looduse vastu, on oluline neile varajases lapsepõlves pakkuda ehedaid kogemusi, et arendada neis keskkonnast teadlikkust

(Jørgensen, 2016). Loodushoiu aluseks peetakse head looduse tundmist ja võimalikult varases eas, sest õppides loodust tundma juba lapsepõlves kasvab inimese huvi ümbritseva keskkonna vastu – läbi ehedate kogemuste loodust tundma õppides mõistetakse seoseid erinevate loodusobjektide vahel ning teadvustakse enda seost loodusega (Tuuling, 2013).

Teoreetilist tausta kokku võttes saab öelda, et õuelasteaiad ja õuelastehoiud mitte üksnes ei toeta laste liikumisharjumusi, vaid soodustavad ka vaimset ning emotsionaalset tasakaalu, pakkudes lastele võimalusi saada lapsepõlves ehedaid kogemusi mitmekülgset looduskeskkonnas tegutsemise läbi. Suurel määral toimuvad õppe- ja kasvatustegevused õuekeskkonnas, kus õpetajal on sageli jälgija ja suunaja rollis, jättes lastele võimaluse nii ise oma tegevusi kavandada kui ka täiskasvanute suuniste järgi tegutseda.

Seoses sellega, et õuelastehoidude ega õuelasteaedade teemat pole varasemalt Eestis uuritud, oli töö eesmärgiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbi viidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad. Eesmärgist tulenevalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Millisena kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad õuelastehoiu tööd ja igapäevategemisi?
2. Missuguseid takistavaid tegureid kirjeldavad lastehoiu õpetajad õuelastehoiu töös?
3. Missuguseid toetavaid tegureid kirjeldavad lastehoiu õpetajad õuelastehoiu töös?

METOODIKA

Antud magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mille abil on võimalik mõista uuritavate kogemusi, arusaamasid ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Kvalitatiivses uurimistöös on tähelepanu suunatud avastamisele ja mõistmisele ning seda kasutakse olukordades, mil uuritava teema kohta on vähe teada (Õunapuu, 2014). Seoses sellega, et antud uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad ühe Eesti õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbiviidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad, on kvalitatiivne uurimisviis sobilik. Palinkase jt (2015) sõnul võimaldab kvalitatiivne uurimismeetod mõista uuritavat teemat süvendatult ning saada laialdasemat infot.

Valimi kirjeldus

Valimi moodustamisel lähtuti kõikse valimi koostamise põhimõtetest. Tulenevalt töö eesmärgist oli oluline, et valimi moodustaksid õpetajad, kes igapäevaselt on vahetult kokku puutunud või jätkuvalt puutuvad õuelastehoiu tööga. Valimi moodustasid vaid ühe õuelastehoiu õpetajad, kuna see on hetkel ainukene tegutsev õuelastehoid. Valimisse kuulusid ühe Eesti õuelastehoiu kuus õpetajat, kellel oli erinev õuelastehoius töötamise kogemus : üks õpetaja oli töötanud hoiu tegutsemisaastast saadik (2014), kuid ülejäänud olid lastehoiuga liitunud hiljem. Samuti esinesid töötajaskonnal erinevused vanuseliselt, töökoormuse ja varasema töö- ning haridusliku kogemuse osas. Õpetajate vanus jäi vahemikku 22-54 eluaastat-, hoius töötamise kogemus varieerus vahemikust 2,5 kuud kuni 3,5 aastat. Uuritavatest neli õpetajat omas kõrgharidust, üks lõpetamata kõrgharidust, üks omandatud kutseharidust, kuid lõpetamata kõrgharidust. Seoses väikese valimiga ning vaid ühe lastehoiu baasil tehtud intervjuudega, oleks vanuse või haridusliku tausta lisamine andud võimaluse õpetajaid tuvastada, kuid selleks, et tagada osalejate anonüümsus, lähtuti printsiibist, mille kohaselt tuleb austada ning kaitsa vastajate privaatsust (Flick, 2014). Selle tõttu on õpetajate taustandmed toodud välja võimalikult üldsõnaliselt, niisamuti on tulemuste esitamisel intervjuueeritavate puhul kasutatud pseudonüüme (nt „Õpetaja 1“), et tagada osalejate konfidentsiaalsus.

Tulemuste esitamisel on tsitaadisiseselt nii koha- kui ka õpetaja kohta kasutatud ühest tähest või kahest tähest koosnevat lühendit (õpetaja kohta vastavalt X ja kohanimetuse kohta XX). Samuti on antud töös lähtutud Eesti teadlaste eetikakoodeksi (2002) printsiipidest, sh sellest, mille kohaselt on oluline uuritavate informeerimine kõikide uuringu aspektide osas, lähtudes nende vabatahtlikust nõusolekust uuringus osaleda. Osalejate nõusoleku saamist peetakse uurimiseetikast lähtuvalt uurimisprotsessi kohustuslikuks osaks (Flick, 2014).

Andmete kogumine

Antud uurimistöö raames koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega. Uurija valis poolstruktureeritud intervjuu vormi, kuna see annab võimaluse Õunapuu (2014) sõnul uurida varjatud nähtusi ning nende tunnuseid, samuti võimaldab nimetatud vorm vajaduse tekkimisel küsimusi intervjuerijal kohandada ja täpsustada. Seda eriti olukorras, mil käsitleti teemat, mida varasemalt pole Eestis uuritud ning millele paindlik intervjuu läbiviimise vorm lisas võimaluse saada täiendavat informatsiooni nende aspektide kohta, millele uurimust

kavandades ei osatud mõelda (Laherand, 2008). Samuti andis antud vorm võimaluse küsimusi mõnevõrra ümber sõnastada lähtuvalt intervjuust. Näiteks tuli seda teha õpetajaga, kes varem oli õuelastehoius töötanud, kuid intervjuu tegemise ajal oli tööal asendajana.

Uurimistöö intervjuu küsimuste koostamise esimeses etapis loodi kõigepealt intervjuu esialgne kava, mis tugines käesoleva magistr töö uurimisküsimustel, et oleksid käsitletud kõik uurimisküsimustes välja toodud momendid (Laherand, 2008) ning autori kokkupuutel nii Eesti õuelastehoiu kui ka Skandinaavia õuelasteaedade praktikaga. Instrumendi küsimuste koostamise teises faasis täiendati olemasolevaid küsimusi ning tugineti selles töö teoreetilisele osale. Näiteks lisati küsimuste hulka riske puudutav küsimus („Kirjeldage, kuidas maandate õuelastehoius tekkivaid riske?“). Saadud instrument jaotati plokkideks, mis olid järgnevad: soojendusküsimused (nt „Mis teile selle töö juures meeldib?“); tegevuste planeerimine ja õppekava puudutavad küsimused (nt „Millele tuginetakse õuelastehoius tegevuste planeerimisel?“); õuelastehoiu igapäevategevused (nt „Palun kirjeldage ühte tavapäraselt õuelastehoiu päeva?“); õuelastehoiu töö takistavad tegurid (nt „Kirjeldage, mis võiks olla õuelastehoiu töös paremini korraldatud.“); õuelastehoiu töö toetavad tegurid („Kuidas saavad teie arvates lapsed hakkama erinevate keskkonnatingimustega?“). Intervjuu lõpus anti osalejatele võimalus soovi korral täiendada või lisada teemasse puutuvaid asjaolusid (nt „Mida soovite käsitletud teema osas veel lisada?“). Teema laiendamiseks küsis uurija täpsustavaid küsimusi ja palus õpetajatel intervjuu käigus vajadusel tuua näiteid (nt „Millised on peamised riskid, millega õuelastehoius kokku puututakse?“). Intervjuu kava on välja toodud käesoleva töö lisas 1.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viidi eelnevalt läbi pilootintervjuu ühe varasemalt õuelastehoius töötanud õpetajaga. Samuti arutas uurija intervjuu küsimuste osas ka juhendajaga. Pilootintervjuule eelnevalt võttis uurija varem õuelastehoius töötanud õpetajaga ühendust telefoni teel. Intervjuu toimus intervjuueeritavale sobival töövälisel ajal ja kohas. Enne intervjuu toimumist tutvustas uurija antud uurimuse eesmärgi ning uurimisküsimusi, selgitas intervjuueeritavale korralduslikku poolt ning andis ülevaate konfidentsiaalsuse tagamisega seotud asjaoludest. Antud intervjuu andis uurijale võimaluse hinnata küsimustest arusaamist, saada ülevaade intervjuu ajalise orienteeruvast pikkusest ja teha vajadusel täiendavaid korrekture intervjuu küsimustes. Samuti pakkus antud intervjuu võimaluse autorile parandada enda intervjuueerimisostust ning suurendada enesekindlust edasisteks intervjuudeks.

Ülejäänud põhiuurimuses osalenud õpetajatega võttis autor ühendust kas personaalselt vesteldes või telefoni teel, küsides nende nõusolekut uurimuses osalemise osas, andes samas lühiülevaate antud töö eesmärgist ning planeeritavatest tegevustest. Kõigile intervjuueeritavatele selgitati uurimuse eesmärgi ja lepiti kokku, et antud uurimuses ei avalikustata intervjuueeritavate nimesid ning kinnitati, et saadud intervjuud ei ole täismahus kättesaadavad kolmandatele isikutele. Kõik intervjuueeritavad said oma täiendavatele küsimusele vastused ning andsid uurijale kirjaliku nõusoleku enda vastuste pseudonüümide all avaldamiseks.

Intervjuud toimusid kuuajalise perioodi jooksul veebruaris ja märtsis 2017. aastal. Kuuest intervjuust neli toimusid kas osaliselt või terves mahus õuelastehoiu territooriumil, kaks neist viidi läbi õuekeskkonnas laste uneajal. Ühe intervjuu läbiviimisel kasutati Skype'i seoses sellega, et uuritav viibis parasjagu praktilisel teisel riigi õuelasteaias ning kohtumine oli raskendatud seoses vahemaa tõttu. Intervjuu läbiviimisel tegi uurija ettevalmistatud kavale märkmeid ning vajadusel esitas lisaküsimusi või tegi ümberkorraldusi seoses intervjuueerija poolt räägitud jutuga, kuna intervjuu ajal hakkasid intervjuueeritavad rääkima teemadest, mis olid hilisemas etapis eraldi küsimusena sõnastatud. Kõigile intervjuueeritavatele selgitati konfidentsiaalsuse ja andmetöötluse põhimõtteid, pakuti võimalust tutvuda transkribeeritud teksti ja hiljem ka uuringutulemustega. Kuuest vastajast kolm avaldas enne intervjuu toimumist soovi transkribeeritud tekstiga hiljem tutvuda, kuid üks osaleja soovis täiendada oma vastust selle küsimuse osas, mis käsitles laste enda poolt algatatud tegevusi. Õpetaja edastas oma lisavastuse kirjalikult. Sissejuhatavat osa ning intervjuu lõpus olevat intervjuueeritava tänamist ning kokkuvõtte tegemist ei võetud lindile, vaid salvestati ainult intervjuu põhiosa. Kõik kuus intervjuud salvestati diktofonile, kaasa arvatud Skype'i vahendusel toimunud intervjuu. Viimase osas kasutas uurija veel täiendavalt kõnesalvestamise programmi *MP3Skype Recorder*. Intervjuudest lühim kestis 37 minutit ja pikim 1 tund ja 31 minutit, keskmiselt oli intervjuu pikkuseks 59 minutit.

Andmete analüüsimine

Uurimistulemuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, kuna see võimaldab saada teavet fenomenide kohta, mida on vähesel määral või pole senini uuritud (Elo & Kyngäs, 2007). Seoses sellega, et õuelasteaedade temaatikat pole Eestis varem uuritud, tulenevad uurimustulemuste kategooriad kogutud materjalist.

Antud uurimistöö esimese sammuna transkribeeriti kõik intervjuud täies ulatuses, kasutades veebipõhist programmi *Transcribe*, mille abil oli võimalik teksti korduvalt kuulata, kohandada heli esitlemise kiirust kuulajale sobivaks. Samuti andis programm võimaluse salvestada kodeeritud tekst ning lisada tekstisisiselt näiteks ajalisi märkmeid leheküljel, millele oli ligipääs ka internetivabas keskkonnas. Kindluse huvides salvestas uurija transkribeeritud tekstid täiendavalt ka Wordi-failidena arvutisse. Samuti märkis uurija ära transkribeerimise käigus tekkinud mitteverbaalsed helid nagu näiteks naer ja pikemad pausid. Mitteverbaalse ja võimaliku varjatud informatsiooni andmetes väljatoomist peavad oluliseks McLellan jt (2003) ja Õunapuu (2014). Siiski antud töös keskendus uurija eelkõige saadud verbaalsele informatsioonile, kuna intervjuude käigus üles tähendatud mitteverbaalsed momendid ei osutunud oluliseks informatsiooniks sisulises mõttes. Transkribeeritud materjali oli kokku 79 lehekülge, keskmiselt oli üle intervjuu pikkuseks 12 lehekülge.

Andmete analüüsi teises etapis luges autor tekste korduvalt, et tutvuda saadud andmetega. Elo ja Kyngäsi (2007) ning Laheranna (2008) järgi aitab mitmekordne lugemine paremini mõista sisu ja tervikut. Selleks paigutas autor saadud intervjuude tekstid vaheetapina enne andmeanalüüsi programmi panekut ühte faili, et mõista paremini saadud andmeid ning jälgida intervjuude ühtset ülesehitust. Seejärel paigutati intervjuude failid eraldi .txt failidena internetipõhisesse QCAmap'i keskkonda. Nimetatud programm võimaldab andmeid analüüsida induktiivse sisuanalüüsi meetodil (Mayring, 2014). Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul on kodeerimisel võimalik märkida tekstist tähenduslikke üksusi, mis Elo ja Kyngäs'i (2007) järgi võivad olla sõnad, laused, tekstikatkendid, mis kannavad endas teemaga seondult tähendust ning tervikmõtet uurimisküsimuse kontekstis. Antud uurimistöös oli tähenduslikuks üksuseks tervikmõtet kandev katkend intervjuust, mis kodeerimise käigus märgistati sisu kokkuvõtva koodnimetusega. Kodeerimise käigus ilmnes vajadus korduvaid koodi sobivamate koodiraamatus olevate koodide alla paigutada, ümber sõnastada ning täiendada. Näite ühe koodi nimetuse ja tähendusliku üksuse kohta annab tabel 1.

Tabel 1. Näide uurimisküsimuse „Millisena kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad õuelastehoiu tööd ja igapäevategemisi“ ühe koodi ja tähendusliku üksuse kohta

Tähenduslik üksus	Kood B26
”Et võib-olla kui on väga külm, siis see õues oleku aeg on lühike, sest sul hakkab mingi hetk külm ja ebamugav, aga ka väga külmaga oleme õues olnud 15 - 20 minutit ikka.”	Aastaaegadest tulenevad mõjutegurid

Koodidest kategooriate moodustamiseks kasutas uurija QCAmapi programmi poolt pakutavat värvidega eristamise võimalust, mis lihtsustas hiljem vajadusel ka koodide ümberpaigutamisi. Koodide koondamisel moodustati pea- ja alamkategooriad. Esimese uurimisküsimuse all jõudis uurija esmalt 91 koodini, mis hiljem koondati 46 koodini ning seejärel moodustati saadud koodidest 2 peakategooriat ja 5 alakategooriat. Teise uurimisküsimuse analüüsimisel saadi 45 koodi, mis omakorda moodustasid 2 peakategooriat ja 6 alakategooriat. Kolmanda uurimisküsimuse koode oli 21, mis moodustasid 2 peakategooriat. Näide selle kohta, kuidas koodide rühmitamisest saadi kategooriad ja moodustusid kategooriad on toodud ära tabelis 2.

Tabel 2. Näide kategooriate moodustamise kohta

Kood	Alakategooria	Peakategooria
hommikused rutiinsed tegevused	Päevakava	Päevategevused õuelastehoiu tingimustes
lõunased rutiinsed tegevused		
pärastlõunased tegevused		
kolmapäevased matkapäevad		

Usaldusväärsus

Kvalitatiivse uurimuse valiidsuse tagamiseks kasutatakse erinevaid protseduure nagu näiteks uurijatevaheline koostöö, uurija reflektiivsus, eksperdi kaasamine, triangulatsioonid, välise eksperdi kaasamine (Cresswell & Miller, 2000). Antud uurimistöös kasutati pilootintervjuud, kaaskodeerijat, mitmel eri ajahetkel kodeerimist, uurijapäevikut ning võimaldati ka

uuritavatel tulemustega tutvuda. Pilootintervjuu võimaldas uurijal saada esmane ülevaade sellest, kas koostatud intervjuu kava on sobilik ning mille osas on vaja teha täiendusi. Lisaks andis selle läbi viimine uurijale võimaluse harjutada intervjuueerimist. Antud intervjuu põhjal täpsustati selgema arusaamise eesmärgil osasid põhiküsimus. Näiteks parandati sõnastust seoses küsimusega, mis käsitles tegevuste planeerimist lastehoius. Samuti lisati soojendusküsimuste hulka täiendav küsimus selle kohta, mis õuelastehoiu töö juures võiks teisiti ning paremini olla. Pilootintervjuu käigus ei tehtud suuri muudatusi sisulises plaanis, mis võimaldas saadud andmeid kasutada põhiuuringus. Kaaskodeerija kodeeris kolmandast uurimisküsimusest esimese kõige mahukama intervjuu. Koodide võrdlemisel ilmnis osade koodide ulatuses kooskõla, kuid ka teatavaid lahknevusi. Näiteks oli kaaskodeerija oma koode sõnastanud täpsemalt kui töö autor, kelle koodid olid seetõttu vähese üldistusastmega. Pärast koodide täiendavat koondamist, ebasobivate kustutamist või täpsemaks sõnastamist jõuti suurema üldistusastmeni. Lisaks kodeeris uurija saadud andmeid erinevatel ajaperioodidel, mis tõi samuti kaasa koodidele korrektsemad nimetused.

Uurijapäevik toetab uurimisprotsessi dokumenteerimist, kuna selle pidamine aitab hoida uurimisprotsessi läbipaistvamana nii uurija enda kui ka teiste jaoks, kes uurimistööd loevad (Laherand, 2008). Uurijapäevikusse koondas autor Laheranna (2008) poolt soovitatuna märkmeid uurimistegevuste kohta kuupäevaliselt, andmete kogumise detaile, isiklikke kogemusi ja tähelepanekuid, et vajadusel nende juurde tagasi pöörduda. Uurijapäeviku kohaselt ilmnis näiteks, et õuekeskkonnas läbi viidud intervjuud olid intervjuueeritavate jaoks eelistatud ning sobivad tingimused, kuid hilisemas etapis osutusid uurija jaoks märkimisväärselt ajamahukamaks seoses erinevate helide (tuul, lindude häälsused jmt) segava tegurina salvestiste transkribeerimisel. Väljavõtte uurijapäevikust on toodud lisas 2.

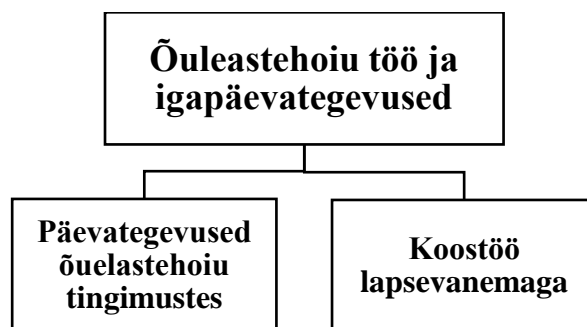
Seoses sellega, et uurijal oli seos uuritava lastehoiuga, oli oluline, et uurija teadvustaks oma hoiakuid, väärtushinnanguid ja uskumusi võimalikult varajases uurimuse etapis. Selleks, et vähendada uurijapoolset kallutatust, tegi uurija märkmeid uurijapäevikusse nii oma tunnete kui ka mõtete osas, mis kerkisid üles seoses uurimuse läbiviimisega. Samuti pakkus uurija uuritavatele võimaluse töö kirjutamise faasis tutvuda uurimuses saadud tulemustega ning seeläbi kontrollida tehtud interpretatsioonide kehtivust. Uuritavate poolne tagasiside andis uurijale võimaluse täpsustada sõnastusi ning kinnituse, et saadud tulemused on kooskõlas uuritavate arvamusega.

TULEMUSED

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbi viidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad. Selles uurimuses põhinevad tulemused õpetajate subjektiivsetel kogemustel ja arvamustel ning kajastavad intervjuueeritavate arusaamasid õuelastehoiu igapäevatöö kohta. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Tulemuse ilmestamiseks ning loetavuse huvides on kasutatud minimaalselt toimetatud väljavõtteid intervjuudest. Näiteks on eemaldatud korduvad sõnad, mis on esitatud kaldkirjas; samuti on osade tsitaatide puhul kasutatud märki /.../, mis tähistab vähemolulist informatsiooni. Iga tsitaadi lõppu on märgitud vastanud õpetaja pseudonüüm, näiteks /Õpetaja 1/.

Õuelastehoiu töö ja igapäevategevused

Selle teema all on välja toodud õuelastehoiu õpetajate kirjeldused õuelastehoiu töö ja igapäevategevuste kohta. Esimese uurimisküsimuse „Millisena kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad õuelastehoiu tööd ja igapäevategevusi“ all moodustus kaks kategooriat (vt joonist 1): 1) päevategevused õuelastehoiu tingimustes; 2) koostöö lapsevanemaga.



Joonis 1. Kategooriad õuelastehoiu töö ja igapäevategevuste kirjelduste kohta

Päevategevused õuelastehoiu tingimustes. Antud peakategooria alla koondusid päevakava, tegevuste planeerimise ja läbiviimise ning õpikeskkonnaga seotud teemad. Õuelastehoiu õpetajate vastustest ilmnas, et õuelastehoius mõjutavad tegevusi enim aastaajalised erinevused ja keskkonnatingimused. Mõned õuelastehoiu õpetajad jaotasid tegevusi kahte kategooriasse: tegevused aprillist oktoobrini ning oktoobrist aprillini. Toodi välja, et soojematel aastaegadel on päevategevustes olulisi erinevusi võrreldes külmema

ajaga. Näiteks toimub hommikuring võimalusel õues, samuti on välitingimustes läbiviidavad tegevused mitmekesisemad. Intervjuudest selgus, et õppetegevusi viiakse vaatamata aastaajale läbi põhiliselt kindla teemapüstitusega hommikuringis, mida vastavalt ilmale tehakse kas õue- või toakeskkonnas. Ühe teema käsitlemine võib kesta terve nädala.

Meil on ka hommikuring, mida me siis vastavalt ilmale teeme kas toas või õues, kus me siis teeme nii-öelda päeva alguse ja kus siis ka vahest on mingid teemad või mingid sellised pidepunktid, millele me keskendume. Näiteks et kui me siin lugesime Kalevipoega või kui meil on mingisugused loomade-lindude jälgede teema või kui meil on mingi ohutus või selline esmaabi teema näiteks, et siis nendest ka hommikuringis palju räägime. /Õpetaja 6/

Kõik õpetajad kirjeldasid õuelastehoiu päevakava üldjoontes samamoodi, erisusi toodi välja aastaegadeist tulenevalt. Näiteks talvisemal ajal süüakse hommikusööki sisetingsimustes, kuid on proovitud seda ka õues teha. Need lapsed, kes saavad kella üheksa ajal, on mahedamate ilmadega võimalusel kuni hommikusöögini õues. Tüppa tullakse kella poole kümne ajal; kuni kümnene on söögiaeg, millele järgneb hommikuringi aeg. Viimane toimub õpetajate sõnul külmemal ajal sisetingsimustes. Õuekeskkonnas veedavad lapsed õpetajate sõnul aega kuni poolteist tundi külmematel kuudel, kuid kui päev algab juba õuekeskkonnas, siis toimuvad kõik tegevused kuni magamaminekuni välitingimustes. Pärast umbes kahetunnist lõunauinakut tegelevad lapsed tavaliselt käeliste tegevustega. Külmematel aastaagadel süüakse oodet toas, soojematel minnakse varsti pärast ärkamist õue ning kõik tegevused kuni vanemate tulekuni toimuvad välitingimustes. Teistest nädalapäevadest erineb kolmapäev, mil minnakse pärast hommikusööki suuremate laste grupiga matkale kas kuhugi looduskauisise kohta matkastaabi lähisel või sõidetakse linnast välja.

Pärast seda (hommikusööki) pistame asjad autosse, lähme XX-le, väiksed jäävad tavaliselt siis siia /.../ XX-le me tavaliselt lihtsalt matkame ja käime seal ka jõe ääres. Me oleme seal ka alles avastajad, et olemegi ringi vaadanud, kuidas seal asjad toimivad. Ja mingil hetkel läheme tagasi tüppa, sööme, loeme raamatuid neile ja üritame neid seal magama saada. Siis mingi hetk, kui nad ärkavad, siis ongi juba oode ja siis varsti me sõidame tagasi. /Õpetaja 3/

Õpetaja suunatud ettevõtmiste puhul peetakse oluliseks, et lastele pakutud tegevused on omavahel lõimitud ja võimalikult terviklikult käsitletud. Mitme õpetaja sõnul on oluline jälgida laste huvi, et vajadusel osata suunata last teemade osas, mis mängulistes tegevustes esile on tulnud. Uuringust ilmnes, et õpetajate pakutud teemad kajastusid sageli laste mängudes. Samuti selgus, et kui õpetajad käsitlevad mingisugust teemat hommikuringis, siis

lapsed mängivad nende teemadega omal moel hiljem edasi või liituvad õpetaja algatatud tegevusega, näiteks puude viimine lõkkesse või peenra rohimine. Samuti toodi mitmes intervjuus välja, et õpetajana on oluline omada plaani, kuid seejuures on vajalik olla paindlik, kuna iga päev võib olla erinev kas või ilmaoludest tulenevalt. Mitme õpetaja arvates on tähtis, et lapsed saaksid võimalikult palju õppida kogemuste ning tegevuste najal, sealjuures nii õpetajate selgituste kui omavaheliste kokkulepete abil ohtusid tundma õppides. Samuti toodi välja, et kasutakse ka olemasoleva ümbruskonna võimalusi, et aidata lastel endil seostada ja mõtestada erinevaid kogemusi.

Ma arvan, et ongi see, et leida enda ümbruskonnast seda, mida saaks kasutada ja mis selles mõttes on selline, et mida laps saab kohe ära seostada, mida ta õpib ja mis on see põhjus, et miks seda vaja on ja miks me midagi teeme. /Õpetaja 6/

Õpetajate vastustest ilmnnes, et õuekeskkond soodustab laste omaalgatuslikku loovat tegutsemist õuest leitud esemete või looduslike vahenditega nagu liiv, lumi, jää, vesi, puuroikad. Sageli tegutsevad lapsed väiksemates gruppides või omaette. Selgelt eristatud poiste ja tüdrukute mängu õpetajad välja ei toonud, kuid tunnistati, et nii poisid kui tüdrukud tahavad palju ronida nii puudel kui mujal. Samuti tõid õpetajad välja, et lapsed on oma tegevustes leidlikud - olemasolevatest vahenditest luuakse enda jaoks vajalikke keskkondasid, tingimusi, vahendeid ja mängu.

Neil on täiesti lõputult ideid. Kui ma alguses tulin, siis nägin ka kohe, et kui metsa läksime, siis täiesti suvalisest roikast tegid endale ise kiigu, et ei oleks küll ise tulnud selle peale. Ja siis seal samas metsas niimoodi leidsid iseendale koha, kus panid veel tokke püsti ja tegid iseendale veel puuonni näiteks. /Õpetaja 6/

Õuelastehoiu tingimused määravad oluliselt, mida lastega õpitakse ja millega kokku puututakse, kuna vahetu looduskeskkond oma võimalustega on üks õppevahenditest. Toodi välja, et õueala peaks olema avar, mitmekülgsete võimalustega ning turvaline, mis eeldab õpetajate järelvalvet. Õpetajate arvates peab õuekeskkonnas teadvustama võimalikke riske, olema äärmiselt tähelepanelik, viibima pidevalt laste lähedal ning olema valmis ohuolukorras sekkuma. Samuti lisati, et õpetaja ülesanne on võimalikult palju ennetavalt tegutseda, pidevalt keskkonda ja tingimusi üle kontrollida ning jälgida laste arvu. Vanemate laste puhul on järelvalve õpetajate sõnul lihtsam, kuna nad suudavad sageli juba ise oma vajadusi väljendada, nendega on korduvalt tehtud kokkuleppeid ja reegleid üle räägitud. Ilmnnes, et kui ollakse matkal või tavapärasest erinevates tingimustes, siis jälgitakse, et üks õpetajatest oleks

grupi ees, teine tuleb aeglasematega järele. Lastega on kokku lepitud, et nad püsiksid õpetaja vaateulatuse kaugusel. Sage ohtude selgitamise ja põhjendamise vajalikkus tuli samuti intervjuudest välja.

Uuritavad rääkisid erinevatest töömudelitest. Enamiku arvates on sobilikum variant see, kus õpetaja tegutseb korraga 6-8 lapsega, kes on suhteliselt samas vanuserühmas. Õpetad leidsid, et ideaalne rühma suurus on kuni 12 last, sest nii saavad tekkida laste ja õpetajate vahel isiklikud suhted ning on tõhusam korraldada meeskonna- ja võistlusmänge. Mõned õpetajad rõhutasid, et õuelastehoid ei pea asuma väga haruldases looduskeskkonnas ega omama erilisi tingimusi-vahendeid. Õpetajate sõnul piisab sellest, et lapsed saavad tegutseda erinevatel tasapindadel, kasutada lihtsaid, kuid ilmastikule vastupidavaid vahendeid nagu näiteks väikesed labidad, ämbrid, kausid, vanad köögiriistad. Leiti, et lisaks õuetingimustele on vajalikud ka siseruumid, kus saaks vahetada riideid, soojendada ennast, hoiustada vajalikke vahendeid. Eriti oluliseks peetakse seda talveperioodil, mil ilmaolud võivad olla ekstreemsemad.

Kui on soojendamisvõimalus, siis ma arvan, et iga ilmaga saab olla väljas, et see võib-olla ka -25 kraadi, siis saab olla lihtsalt vähem aega, vahepeal võib minna tuppa ja minna uuesti välja. /Õpetaja 4/

Oluliseks õuelastehoiu tegevust mõjutavaks komponendiks on õpetajate hinnangul riietus, mis peab võimaldama õppe- ja kasvatustööd õuetingimustes läbi viia. Seoses sellega, et lapsed viibivad palju välitingimustes, on õpetajate meelest tähtis, et riided ning jalanõud oleksid kvaliteetsed, läbimõeldud lahendusega ning tuule- ja vihmakindlad. Hädavajalikuks peeti vähemalt ühe täieliku vahetuskomplekti olemasolu (aluspesu pealisriided ja jalanõud). Samuti toodi intervjuudes välja, et õuelastehoius õpetatakse lapsi riietuse osas tähelepanelik olema. Õpetajad leiavad, et lapsed ei taha ennast külmetada ega soovi, et neil ebamugav oleks. Lisaks laste riietusele on samaväärselt oluline õpetate endi riietus ning jalanõud. Õpetajate sõnul tuleks vältida olukordi, mil lapsel või õpetajal hakkab külm, kuna negatiivne õuekogemus võib kaasa tuua selle, et ei taheta enam väljas olla. Miinuskraadidega ilmade korral jälgitakse, et lastel ei hakkaks külm ega oleks õues häiriv ning vajadusel minnakse tuppa. Samuti nenditi, et õuesolemise ja tegutsemise aeg talvisel perioodil võib külmemate ilmadega olla oluliselt lühem kui soojematel aastaaegadel. Jahedamate ilmadega perioodil viiakse läbi tegevusi, milles on rohkelt liikumist ja erinevaid loovtegevusi õues, näiteks lumega või muude käepäraste vahenditega.

Tegevuste planeerimist iseloomustades puudutati mitmeid küsimusi: kuidas aja jooksul on planeerimisega seotud teemad muutunud, millised on olnud raskused ja väljakutsed õpetajate jaoks (näiteks seoses sellega, et suur osa tööajast on möödunud koos lastega ning pole olnud piisavalt aega omavaheliseks aruteluks). Sellel hooajal juurutati regulaarsed iganädalased koosolekud enne tööpäeva algust, mil õpetajad arutavad omavahel koos lastehoiu juhatajaga läbi olulisemad teemad ning teevad vajalikke ettevalmistusi. Õpetajate jaoks on olnud ühised planeerimised üleüldist motivatsiooni suurendava mõjuga.

Õuelastehoiul on olnud perioode, mil kasutati ajutist plaani – mõnekuuliseid kavasid ja nädalakavasid koos täpsemate teemadega, kuid järjepidevat ja aastaringset plaani ei ole koostatud. Tegevuste planeerimisel on õpetajad toetunud mõnevõrra koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava suunistele, kuna see on õpetajate sõnul heaks orientiiriks selle osas, mida arvestada laste arengut silmas pidades. Osad õpetajatest arvasid, et õuelastehoiul peaks olema oma aastaplaan, mis toetaks õpetajat tegevuste planeerimisel, kuid oli ka neid, kes ei pidanud seda vajalikuks. Õpetajate arvates ei pea õuelastehoiust käivatel laste teadmised erinema nn tavalasteasutustes käivate laste teadmistepagasist. Mõned intervjuueeritavad leidsid, et õuelastehoid või -lasteaed ei vaja eraldi õppekava, vaid oma tegevuskava, mis ei pea olema nii detailne nagu riiklik õppekava.

Ma arvan, et Eestis on see (riiklik õppekava) suhteliselt konkreetne ka, millised need õppekavad välja näevad ja kuidas need on üles ehitatud, et suhteliselt klapiks küll selle õuehoiu teemaga /Õpetaja 3/.

Tegevuse planeerimisel on lähtutud nii õpetajate kui ka laste huvidest, oskustest, teadmistest ja välja pakutud ideedest ja väliskeskkonnast tulenevatest muutujatest nagu näiteks ilmaolud, ootamatud ümberkorraldused õuealal, laste ohutust puudutavad küsimused. Õpetajad on valinud õppetegevuste teemasid ka omaenda varasemate tegevusalade põhjal – näiteks ohutusteemat on aidanud lastele selgitada ja näitlikustada vetelpäästja taustaga õpetaja, loodusega seotud teemasid loodushariduse valdkonna asjatundja. Samuti on esinenud perioode, mil tegevuste planeerimisel on õpetajad lähtunud spontaansetest ideedest.

Kui õpetaja leidis mingi hea idee, ütles, et ma teen homme seda, et mul on need asjad. Et ma viin selle läbi. Kui on selline loominguline keskkond, siis kevadel meil hästi toimis see, et üks õpetaja tuli teemaga sisse ja teine õpetaja siis mõtles sellele teemale mingid asjad juurde omalt poolt. Et oli kahe õpetaja mõnus koostöö /Õpetaja 1/.

Samuti toodi välja, et lastele on väga meeldinud erinevad ringmängud ja eriti vanema aja rütmi-, laulu- ja tantsumängud ning näidendid. Tegevuste läbiviimisel töid kaks õpetajat välja selle, kuivõrd oluline on õpetaja loovus ja paindlikkus tulla toime erinevate keskkonnatingimustega.

Koostöö lapsevanemaga. Õuelastehoiu õpetajad töid välja, et lastehoiu igapäevategevuse osas on koostöö lapsevanematega tihe. Seda soodustab asjaolu, et lapsevanemad on lastehoiu loojad ning sellest tulenevalt seotud mittetulundusühingu vormis tegutseva lastehoiu tegevusega. Intervjuudest tuli välja, et lapsevanemad on kogu tegevusaja vältel loonud omaltpoolt tingimusi lastehoiu sise- ja välisruumi keskkondadesse ning tegelenud jooksvate küsimuste lahendamisega. Enamik õpetajatest oli arvamusel, et lapsevanemate jaoks on oluline, et lapsed saaksid veeta palju aega õuekeskkonnas vabalt mängides ja loodust tundma õppides. Samas toodi ka välja, et osad lapsevanemad soovivad rohkem organiseeritud tegevusi, mille ettevalmistamiseks õpetajatel aega napib. Õpetajate jaoks on olnud perioode, mil vanemate ootused on tekitanud segadust.

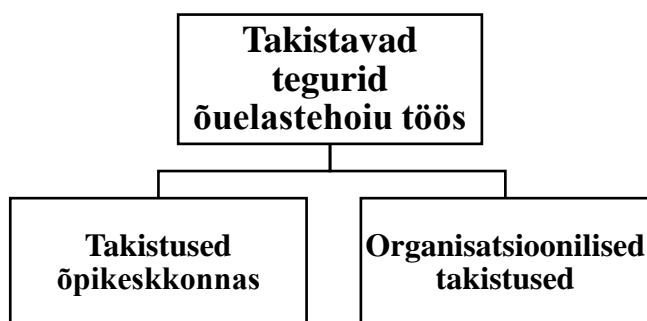
Uurimusest selgus, et lapsevanemad on õpetajatele andnud tegevuste planeerimisel võrdlemisi vabad käed. Paljud tegevused arutatakse omavahel läbi ning otsitakse ühiseid lahendusi selleks, et tagada lastele võimalikult head tingimused.

Üldiselt on see koostöö ikkagi väga hea, et kõigil on sama eesmärk, kõik tahavad midagi sellist oma lastele ja üldiselt, kui õpetajad ikkagi toovad välja mingi kitsaskoha või murekoha ja suudavad seda piisavalt selgitada või piisavalt selgelt edasi anda, et siis sellele ikkagi reageeritakse. Ja mõeldakse, kuigi tihti see lahendus ei pruugi tulla kiirelt. /Õpetaja 4/

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õuelastehoius mõjutavad igapäevategevusi enim aastaegadest tulenevad asjaolud ja tegevuspaik, mida peetakse üheks õppevahendiks. Uurimuse käigus selgus, et õpetajad peavad nägema mitu sammu ette, olema loovad ja kohanemisvõimelised. Lastevanemate ja õpetajate tihe koostöö annab häid tulemusi laste igapäevategevuste planeerimisel. Lastele on õuekeskkond heaks loovuse arendamise võimaluseks ja omavahelise koostöö tähtsusest arusaamiseks. Suurel määral annab õuekeskkond võimaluse õppida läbi kogemise.

Takistavad tegurid õuelastehoiu töös

Selle teema alla on koondatud õuelastehoiu õpetajate kirjeldused õuelastehoiu tegevusega seotud takistuste kohta. Teise uurimisküsimuse „Missuguseid takistavaid tegureid kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad õuelastehoiu töös“ all moodustus 2 kategooriat: 1) takistused õpikeskkonnas; 2) organisatsioonilised takistused. Nimetatud kategooriate jaotus on ära toodud joonisel 2.



Joonis 2. Kategooriad takistavate tegurite osas õuelastehoiu töös

Takistused õpikeskkonnas. Antud peakategooria alla koondusid kirjeldused probleemidest sise- ja õuekeskkonna tingimustes. Õue kui õpikeskkonna puhul loevad õpetajad esmatahtsaks tingimuste loomist, et sõltumata aastaajast ning ilmaoludest võimalikult pikalt ja mugavalt õues tegutseda – näidetena toodi välja söömist ning õppe- ja kasvatuslike tegevuste läbiviimist. Ühe õpetaja sõnul oli varem õuelastehoiu hoovis köetav püstkoda, kuid hetkel asendab seda lapsevanemate ehitatud varjualune, kus saab vihmase ilmaga tegevusi läbi viia. Uuringus toodi ka välja, et kui lapsi rühma juurde võeti, siis ei mahtunud kogu rühm varjualuse põhupakkidele istuma.

Samuti toodi välja mitmeid riske, mis võivad takistada tegevuste läbiviimist õuetingimustes. Ühe takistusena nimetati linnas asuva matkaala hoovi, mis on jagatud territoorium. Sellel hoovialal on ehitisi ning esemeid, mida kasutavad ka teised inimesed ning sellest tulenevalt võib õpetajate kirjelduste kohaselt mõnikord olla raske laste tegevusi jälgida või on tekkinud olukordi, kus hoovialal on tehtud kooskõlastamata ümberkorraldusi, mille tõttu ei saa lastehoid seal mingil ajahetkel tegutseda. Vastustest ilmnes, et külmaajal perioodidel on matkaalal raskusi valmistanud elementaarsete hügieeninõuete täitmine, mis on

tekitanud ebamugavusi nii õpetajatele kui ka lastele endile, kuigi õpetajate sõnul ei ole kasinamad tingimused lastele halvasti mõjunud.

Tegelikult hügieen on ju oluline, aga lihtsalt võib-olla mingil määral on see ülepaisutatud lastega lasteaias. /.../ siin ei ole nii palju neid võimalusi, et võiks natuke rohkem olla. Näiteks jooksev vesi ja kõik see, et saaks käsi ilusasti pesta /.../ Aga niipalju kui ma olen näinud, siis see otseselt ei mõju neile halvasti, et nad ei ole rohkem haiged, et neil on natuke teistsugused tingimused. /Õpetaja 3/

Intervjuudes nimetati ka seda, et õuetingimustes tegutsemine on toonud kaasa raskusi, mida teadvustatakse, kuid millele pole lõplikku lahendust leitud – toonitati selget vajadust muuta turvalisemaks siseruumi vahetus läheduses asuv ala, mis piirneb ühest küljest jõega. Riski maandamiseks tehtud kohandused on olnud õpetajate sõnul siiani piisavad. Samas ilmnes, et lastega korratakse kokkuleppeid pidevalt üle, pidades silmas just põhjendamise olulisust, kuid erisusi ilmnes õpetajate endi seas laste tegevuse jälgimise osas. Mõne õpetaja jaoks piisab sellest, kui lastega reegleid ja kokkuleppeid üle rääkida, osade jaoks jääb sellest väheks.

Siseruumide puhul tõid õpetajad välja keskse murena õuehoiu siseruumi – ruum ei ole piisavalt mugav selleks, et käia riideid vahetamas või soojenemas. Stabiilsed ja hubased sisetingimused on õpetajate arvamusel eelduseks, et ka õues saaks kõike mugavamalt teha. Välja toodi ka iga lapse kohta ettenähtud ruutmeetrite arv – kuna olemasolev suurem siseruum pole piisavalt avar, siis võib siseruumi müratase tõusta väga kõrgeks ning tekitada laste vahel pingeid. Sama probleemiga haakus ühe õpetaja mõte, et lapsele peaks olema tagatud privaatne isiklik ruum, kus lapsel oleks võimalik ka teistest eralduda, mängides kas omaette või kellegagi paaris.

Uuringust selgus, et hiljuti valmis lastehoiul iseseisev kergehitis nooremate laste rühmale ning suuremas ruumis tekkis avarust juurde. See tõi küll kaasa suurema pinna ja võimaluse tegevusi läbi viia kahel sisepinnal ning eraldi gruppides, kuid õpetajate sõnul puudub jätkuvalt võimalus eraldada söömist, meisterdamist ning magamist just külmematel aastaaegadel, kuna soojematel kuudel süüakse võimalusel õues. Sel ajal täidab siseruum valdavalt riiete vahetuse ja kuivatamise ning magamise koha funktsiooni.

Samuti rõhutati, et nii õppevahendite kui ka laste mänguvahendite jaoks tuleb tekitada kindlad, läbimõeldud lahendusega panipaigad, puudu lastele ligipääsetavast kapipinnast ning vabast seinapinnast. Õuetingimustes kõiki esemeid (näiteks raamatuid ja erinevaid vahendeid) hoiustada ei saa, kuna niiskus võib esemeid kahjustada.

Me oleme tundud puudust mitte niivõrd vahenditest, vaid vahendite hoidmise kohast, kas või sellest, et igal lapsel oleks mingi oma sahtel, kus ta saaks oma joonistusi või asju panna, ise ära panna, ise võtta. /Õpetaja 2

Uuringus tõid õpetajad välja, et seoses puudujääkidega nii sise- kui ka väliskeskkonnas ei õnnestu lastel piisavalt iseseisvalt tegutseda, sageli vajavad nooremad lapsed täiskasvanu abi näiteks riiete toomisel ja viimisel ning hügieenitoimingutel. See on takistus, mis mõjutab otseselt nii õpetaja tööd kui ka lapse arenguvõimalusi. Tunnistati, et mõnikord on olmeküsimuste tõttu jäänud vähem aega lastega tegelemiseks.

Näiteks mind häiris mõnevõrra see talvine olukord, et kui sa läksid sinna ja kõik oli nii külm ja ei suutnudki soojaks kütta ja lahendusi ei olnud ja siis põhiliselt Õpetaja X pidi hakkama tohutult nuputama, et kuidas selles külmas toime tulla, et kuhu minna, mida teha /.../ et sul ei olnud sellist kindlust, et mis homme päev toob, et lähed tööle ja hakkad tegema oma asju, aga tegelikult ei saa mitte midagi teha ja tegeled selle olmega. /Õpetaja 1/

Takistavate asjaolude kõrval tõid õpetajad välja ka ettepanekuid, kuidas neid võiks vähendada. Näiteks õuekeskkonna parendamise ettepanekuna joonistus välja selge vajadus suurema ja avarama õueala järgi, mis looks hetketingimustele lisaks enam jooksu- ja ronimisvõimalusi, sh köitel, nõorredelitel ja muudel tasakaalu arendamist ning rippumist võimaldavatel atraktsioonidel. Õpetajate arvates on oluline, et õueala oleks võimalikult mitmekülgne, pakkudes lisaks pinnase ebatasasustele ka korrastamata ala, kus lapsed saaksid ise näiteks onne ehitada. Siseruum peaks õpetajate sõnul olema õuealale võimalikult lähedal, et lastel oleks võimalik ise endale asju toomas käia või kui õpetaja osad lapsed õue saadab ning parasjagu teisi veel abistab, siis oleks tal ülevaade sellest, mida lapsed parasjagu teevad. Üks õpetaja tõi välja, et lastehoius võiks olla erinevaid vahendeid, millega käelist tegevust arendada, näiteks rütmipille, punutud nõõre, kangaid, maalimisvahendeid. Kahes intervjuus pakuti ettepanekuna välja, et õppetegevuse osana võiksid lisanduda mängulised muusika- või liikumistegevused. Õpetajad peavad oluliseks ka olemasoleva ajakava muutmist ning tegevuse kavakindlat ja tõhusamat planeerimist. Muudatused päevaplaanis jätaaksid rohkem aega näiteks vabale mängule. Samuti toodi ettepanekuna välja, et õuelastehoius võiksid olla kasutusel helkurvestid koos lastehoiu nime ja kontakttelefoninumbriga, et lapsed oleksid võimalikult nähtavad ja kiiresti loendatavad ning kadumise korral vajaliku informatsiooniga varustatud.

Organisatsioonilised takistused. Selle peakategooria alla koondusid õpetajate nimetatud takistused, mis puudutasid tegevuste planeerimist, töökorralduslikke muutatusi, õpetajate ebapiisavast ettevalmistusest tulenevaid raskusi ja lapsevanematega seotud takistusi. Tegevuste planeerimise puhul mainiti ära, et esimesel tegevusaastal oli planeerimist vähe, kuna palju oli uut nii lastehoiu loojate, algajatest õpetajate kui ka laste jaoks. Ühe õpetaja sõnul oli põhiline rõhk sellel, et tegeleda igapäevaste olmeküsimustega ning töösse sisseelamisega. Järgnevatel aastatel toimus samuti pidevalt muutatusi töökorralduses ning rühma koosseisus – suure vanusevahega lastest liitühma moodustamine langetas õpetajate motivatsiooni tegevuste planeerimisel. Intervjuudest selgus, et tegevuste planeerimiseks pole tegelikkuses suudetud eraldada piisavalt aega. Õpetajad on teinud seda vabast ajast ilma täiendava töötasuta. Toodi välja, et hooaja alguses kohtuti ühiselt tegevuskava aruteluks, kuid see ei osutunud pikemas perspektiivis piisavaks. Seega on kujunenud nii, et ühist planeerimiseks sobivat aega ei ole leitud, mis on õpetajate jaoks tõsine takistus sujuva tegevuse planeerimisel.

Samuti tõi üks õpetaja välja, et oluline on ka see, et ühiselt koostatud õppeplaani osatakse rakendada. Hoidudes töötavatel inimestel ei pruugi olla piisavaid teadmisi-oskusi tegevusplaanide koostamiseks ja kasutamiseks. Mõnedel õuelastehoiu õpetajatest on koolieelses lasteasutuses töötamiseks vastav haridus, kuid teised on omandanud muu valdkonna erialase ettevalmistuse. Seoses sellega ilmnes ka vastuolu – ühest küljest soovitakse õuelastehoidu erialase haridusega töötajaid, kuid seda takistavad majanduslikud piirangud, mis kaasnevad hoius osalevate laste tagasihoidliku arvuga.

Õuelastehoiu õpetajad väärtustavad üldisi teadmisi lapse arengust, võimet näha tervikut ning osata erinevaid õppe- ja kasvatuslikke küsimusi omavahel siduda ja arvestada. Takistavaks asjaoluks on vastava ettevalmistuse puudumine. Samuti tuntakse puudust erialase haridusega kogenud juhust – hetkel on eeskuju võetud lasteaedadest, paljud lahendused on ka katsetamise käigus avastatud.

Nagu näiteks arenguestlused või muud asjad, mis on vanemate meelest ennast õigustanud, on tegelikult ju tulnud sellest süsteemist (nn tavalasteaiast). Paljusid asju me ju tahaksime sellest süsteemist ja võib-olla osasid asju me ei oska tahta, sest meil puudub kogemus. Aga samas, et võikski olla keegi, kes oskaks sealt välja noppida selle parima meile, et me ei pea kõike üle võtma ja kes võib-olla oskaks mõnest asjast teadlikult loobuda. /Õpetaja 2/

Töökorralduslikud muutatused olid mitme pikemalt õuelastehoius töötanud õpetaja jaoks kurnavad ning mõjusid perioodidel, mil oli palju ebastabiilseid olusid, motivatsiooni

kahandavalt. Intervjuudest selgus, et näiteks kolmandal tegevusaastal katsetati muudatusi õpetajate tööaegades, mis tõstis õpetajate rahulolematust, lisaks esines algusaegadel lastevanemate hiline misi, mis pikendas õpetaja tööpäeva. Kitsaskohana nimetati ka seda, et õpetajatel pole tööandja poolt pakutud kvaliteetseid õueriideid. Samuti ilmnes, et see, kuidas õpetaja ennast õuekeskkonnas tunneb, mõjutab olulisel määral seda, kuivõrd lastele keskendutakse ja milline on õpetaja motivatsioon.

Asendamised, osaline töökoormus õpetajate hulgas ning muud ümberkorraldused igapäevategevustes on tekitanud segadusi ja suurendanud ebastabiilsust veelgi. Samas tuli intervjuudest selgelt välja, kuivõrd oluliseks peetakse õuekeskkonnas minimaalselt kahe täiskasvanud inimese kohalolekut kuni 12-pealise rühma kohta. Seda seetõttu, et vahel tekivad olukorrad, mil üks õpetaja peab eemal olema, ja siis saab teine olla olemas. Intervjuudest ilmnes, et kahel lastega õuelastehoiu rühmas oleval täiskasvanul on võrdsed ülesanded. Vastanud võrdlesid seda paljudes lasteaedades kehtiva tavaga, kus õpetajal ning õpetaja abil on erinevad tööülesanded. Siiski õuelastehoius ei eristu, et keegi teeks rohkem või vähem. Kahe õpetaja arvates võib selline töökorraldus pikemas perspektiivis õpetaja tööd veelgi pärssida ning vajab edaspidi ülevaatamist.

Siin on ka küsimus selles just, kui mingid olukorrad tekivad, et siis on vaja, et oleks keegi teine ka. Sellistes igapäevastes tegevustes ei ole see alati nii tähtis, aga just teatud kohtades on see, et ei saaks kindlasti vähem õpetajaid olla kui kaks, et see on kuidagi selline miinimum, et olenemata laste arvust. /Õpetaja 6/

Samuti tuli intervjuudest välja ka erinevaid takistusi, mis on seotud lapsevanematega. Nimelt laste sagedaste hiline misi tõttu otsustasid õpetajad muuta hommikuringi toimumisaega hilisemaks, mis aga rühma igapäevarütmi häirima hakkas. Õpetajate sõnul jäävad hilinejad ilma osadest tegevustest või peavad õpetajad neile midagi hiljem eraldi selgitama. Lapsi ning lastehoiuga seotud infot vahetatakse nii igapäevaselt kui ka arenguveestlustel. Siiski on olnud perioode, mil õpetajate rahulolematust ei ole jõudnud lapsevanemateni, kes pole õpetajate arvamusi korralduslikes küsimustes piisava tõsidusega võtnud või on õpetajate jaoks oluliste muudatuste sisseviimine võtnud kaua aega.

Mõnede õpetajate jaoks oli tööd pärssivaks teguriks lapsevanemate suhtumine õpetajate antud soovitusesse. Ühe näitena toodi välja vastuolu õpetajate arvamuse ning lapsevanemate soovide osas liitrühma loomise aruteludes, mil peale jäi lapsevanemate enamuse soov liita juba olemasoleva rühmaga väiksemad õed-vennad. Samuti ilmnes, et õpetajad püüavad igati toetada laste iseseisvuse kujunemist riitumisel ning on andnud vanematele selleks soovitusi,

kuid sellele vaatamata on esinenud puudujääke. Õpetajad küll jälgivad, et lapsel oleks võimalikult mugav ja hea olla, kuid kui tekib vajadus riideid vahetada ning lapse kapis ei ole piisavalt tagavarariideid või jalanõusid, siis tuleb õpetajatel see olukord lahendada olemasolevate võimaluste piires.

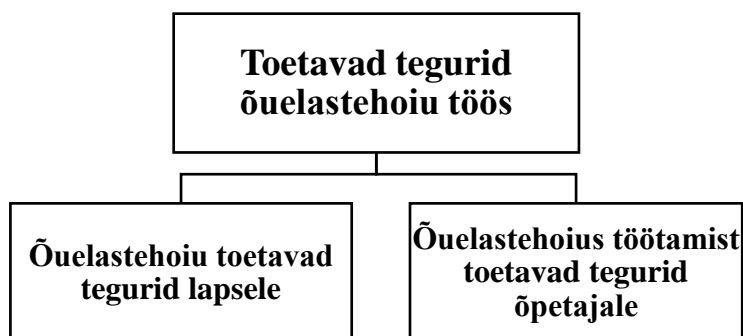
Üldiselt vanemad ei ole nii otseselt meie tegevust näinud ja kogenud nagu lapsed ja siis loomulikult tekib neil teistsugune arvamus või nägemus või oletus /.../ kui meie anname lastele sellist üsna palju iseseisvust näiteks riietuse valiku osas, siis mõned vanemad seda ei taha usaldada /.../. Samas kui meie õpetame lapsi jälgima ise, kas on külm või soe, kas tahad panna või ei taha panna. Laps ei ole ju tegelikult selline, kes põhjusest tahab ennast külmetada või et tal halb oleks.“ /Õpetaja 4/.

Seoses sellega, et õuelastehoius osalevate laste vanematel ei ole lasteaiaga kogemust, tahetakse osaliselt vastanduda nn tavasüsteemile. Mitme õpetaja arvates piisab umbes poolte lastehoiu vanemate jaoks sellest, kui lapsed saavad veeta rohkelt aega õues ning tegeleda valdavalt vaba mänguga. Teine pool toetab seda, et keskendutakse ka erinevatele õppe- ja kasvatustegevustele.

Kokkuvõtvalt selgus, et õuelastehoiu tegutsemise ajal on kokku puutunud erinevate takistavate teguritega. Õpetajate sõnul on stabiilsed ja mugavad siseruumid eelduseks selleks, et õuekeskkonnas saaks võimalikult hästi tegutseda. Ilmnes ka vajadus parema haridusliku ettevalmistuse osas. Selgusid ka erinevad takistavad asjaolud, mis puudutavad lapsevanemate erinevaid ootusi. Samuti tõid õpetajad uurimuse käigus välja ettepanekuid, kuidas takistavaid asjaolusid võiks vähendada.

Toetavad tegurid õuelastehoiu töös

Nimetatud peatükis käsitletakse kolmanda uurimusküsimuse „Missuguseid toetavaid tegureid kirjeldavad lastehoiu õpetajad õuelastehoiu töös“ analüüsimisel moodustunud kahte kategooriat: 1) õuelastehoiu toetavad tegurid lapsele; 2) õuelastehoius töötamist toetavad tegurid õpetajale. Nimetatud kategooriad on toodud ära joonisel 3.



Joonis 3. Kategooriad õuelastehoiu toetavate tegurite kohta

Õuelastehoiu toetavad tegurid lapsele. Selles peatükis on antud ülevaade lapse arengut toetavatest teguritest õuelastehoius. Õuelastehoiu õpetajate arvates soodustab avar ja vaheldusrikas looduskeskkond laste mitmekülgset arenemist. Vastanute sõnul oskavad lapsed endale õuekeskkonnas alata tegevust leida, kasutades oma mängudes lihtsaid ja võimalusel looduslikke vahendeid. Samuti pakub õpetajate arvates looduses tegutsemine lastele võimalusi erinevate ohtudega kokku puutuda ning neid tundma õppida.

Nad õpivad tegelikult maailma paremini tundma seeläbi, et nad näevad neid ohte ja me oleme läinud rohkem seda teed, et mitte ei tahaks igale poole niinimetatud aeda ette panna vaid pigem selgitada ja teha kokkulepped ja reeglid, et miks ja kuhu ei tohi minna ja mis põhjusel /Õpetaja 5/.

Õuekeskkonnas tegutsemine pakub lastele võimalust maailma mõtestada ning aitab kaasa terve psüühika kujunemisele. Õpetajad leidsid, et lapsed on üldiselt püsinud terved, kuigi ka õuelastehoius käivad lapsed põdesid teatud perioodil erinevaid külmetushaigusi. Üks õpetaja selgitas, et kui lapsed on haiged, siis sageli ühe- või kahekaupa. Õpetajad hindasid lapsi võrdlemisi terveteks, pidades pikka õueaega haiguseid ennetavaks teguriks. Samuti kirjeldas üks õuelastehoiu õpetaja õuelastehoius käivaid lapsi rõõmsameelsete, entusiastlike, sitkete ning julgetena – nad ei karda looduses tegutsemist ning saavad hakkama erinevates keskkondades. Intervjuu käigus selgus, et lapsed on tihedas kokkupuutes õuekeskkonnaga oma keha hästi tundma ja tunnetama õppinud ning enamasti oskavad kukkuda selliselt, et endale liiga ei tee. Kuigi on ette tulnud ka olukordi, kus laps on viga saanud.

Õuekeskkonnas tegutsedes saavad lapsed mitme õpetaja arvates areneda nii füüsiliselt kui emotsionaalselt, kuna puutuvad kokku erinevate keskkonnatingimustega ning väljakutsetega ja saavad seeläbi oma loomuliku liikumisvajaduse rahuldada. Lisaks tõi üks õpetaja näite, kuidas õuealal tekkiv müra hajubning tema arvates on lastel sellevõrra vähem

stressi. Veel selgus, et avar õueala pakub lapsele võimalust eralduda ning kas või rahulikult omaette mängida.

Lapsel on võimalik eralduda, et ta saab rohkem oma ruumi, et ta ei pea vastumeelselt kuidagi veetma mitte teisega koos aega, aga ütleme olema kõikidega koos ühes pundis. Selles mõttes on näha meie selle hoiu laste pealt, kuidas nad toimetavad ülirahulikult ja seda on meile ka paljud, kui oleme videoid näidanud, et näiteks, et video põhjal saan ma palju rohkem aru, et kuidas nad nii rahulikult toimetavad ja mängivad. /Õpetaja 4/

Õpetajad kirjeldasid võimalusterohkes õuekeskkonnas tegutsemise positiivset mõju ka laste loovuse arengule. Ühe õpetaja arvates ongi parimad mänguvahendid need, mida loodus inimesele pakub, kuna nende toel saab areneda lapse fantaasiamaailm. Samuti toodi intervjuudes esile, et lastel on lõputult ideid.

Tegevusvahendid nagu vesi ja liiv, kivid ja oksad on sellised, et nad ei ole liiga valmis, kuid pakuvad ülimalt palju võimalusi /.../. Samas igapäevaselt järjest tehakse ülierinevaid asju ja järjest need asjad arenevad edasi. Ma arvan ikkagi, et see loovus ja isekatsetamise läbi õppimine. See ei ole nagu võib-olla nii läbi räägitud ja teadvustatud, aga samas on aru saada, et lapsed õpivad näiteks füüsilisest ja matemaatilistest, kui nad seal katsetavad igasuguseid asju. /Õpetaja 4/

Uurimusest nähtub, et õpetajate arvates tulevad lapsed hästi toime ja kohanevad kiiresti erinevate keskkonnatingimustega. Välikeskkonnas tegutsemine ning teadlik keskkonna valik suurendab laste võimalusi rohkesti liikuda, on vahendite poolest mitmekülgne, õpetlik oma muutlikkuses ning näitlikkuses ja pakub lastele rohkelt võimalusi õppida läbi kogemuste.

Õuelastehoiust töötamist toetavad tegurid õpetajale. Selles peatükis on välja toodud uurimuses selgunud töökeskkonna toetavad tegurid õpetajatele endile. Uurimusest selgus, et õuelastehoiu õpetajad kirjeldavad enda jaoks tööd õuekeskkonnas kui vaheldusrikast, põnevat, väljakutsete rohket ja samuti tervist toetavat tegevust – saab palju välitingimustes olla ning liikuda.

Selleks, et olla parem õpetaja õuelastehoiust, leidsid õpetajad, et neil oleks vaja käia rohkem erinevatel koolitustel täiendamaks regulaarselt teadmisi näiteks esmaabi võtete ja õuekeskkonnaga seonduvaid riskide osas. Samuti peeti vajalikuks ka täiendavatel loodushariduslikel ning ka ellujäämis- või skautlikel kursustel osalemist, et sealt saadavaid teadmisi ka lastele edasi õpetada.

Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid 38

Ilmnes ka, et õpetajate jaoks on toetavaks teguriks, kui lapsevanemad annavad neile konstruktiivset tagasisidet. Samuti toodi välja, et õuelastehoiu töökogemust nähakse ka lisaväärtusena hilisemate võimalike valikute osas tööturul. Näiteks toodi esile, et õuelastehoius töötaval õpetajal peab olema palju fantaasiat ja pealehakkamist, et erinevates olukordades tegutseda ja hakkama saada. Üks õpetaja tõi välja, et õpetajatel on palju planeerimisvabadust, mis on inspireeriv, innustav ja tegevust toetav

Intervjuudest selgus, et õpetajad hindavad õuekeskkonnast tulenevat kasu ka oma tervise seisukohalt. Peetakse oluliseks, et saadakse palju värskes õhus olla ja piisavalt liikuda. Samuti tõi üks õpetaja välja, et tänu sellele, et ka sügis-talvisel ajal viibitakse päevasel ajal õuekeskkonnas, on päevad justkui pikemad ning seeläbi on kergem hakkama saada sellele aastaajale omaste tingimustega.

Isegi kui see lastaed kõrvale jätta, siis no paremat kontorit on ju raske leida, eks. Ja kindlasti ka see, et töökaaslased on hästi tähtsad, et kellega koos teha, et kui on sarnase mõtlemisega või näed ka, et neilt on palju õppida või saab nendega asju arutada, et see on minu jaoks hästi tähtis ja see on ka siin väga hästi. /Õpetaja 6/

Kokkuvõtlikult toodi välja, et õuelastehoiu tingimustes tegutsedes saavad lapsed areneda nii füüsiliselt kui ka emotsionaalselt. Õuelastehoius töötamine on pakkunud vaheldusrikkaid töökogemusi, rohkelt võimalusi enesearenguks ja olnud tervist toetav ka õpetajatele endile. Samuti toodi uurimuse käigus välja asjaolusid, mille sissetoomine looks paremaid võimalusi õpetajatel oma tööd edaspidi veelgi tõhusamalt teha.

ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad ühe õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbi viidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad. Esimese uurimisküsimuse all analüüsiti õuelastehoiu õpetajate arvamusi seoses nende igapäevatööga lastehoius. Teise uurimisküsimuse raames iseloomustasid õpetajad töös ette tulnud takistusi ja kolmanda uurimisküsimuse puhul toetavaid tegureid õuelastehoius.

Õuelastehoiu töö ja igapäevategevused. Õuelastehoiu töö ja igapäevategevuste kohta ilmnes, et esmajärjekorras mõjutavad õuelastehoiu tegevust aastaajalised erinevused, keskkonnatingimused ja tegevuste planeerimisega seotud asjaolud. Selgus, et näiteks

aastaajalistest erinevustest, päevakavalistest tegevustest ja õuekeskkonnaga seotud teguritest tulenevalt võib külmemate ja soojemate aastaegade lõikes õues veedetud aeg märkimisväärselt erineda. Lastele pakutavate tegevuste osas toodi välja, et püütakse võimalikult palju kasutada olemasolevaid võimalusi erinevate tegevuspaikade näol ning lõimida tegevusi, seejuures arvestades laste ning õpetajate huvidega. Erinevatest uurimustest on selgunud, et lapsed on rohkem kaasatud, kui õpetajate poolt juhendatud tegevused hõlmavad laste huvisid ning õpetaja on emotsionaalselt toetav (Aydogan, Farran, & Sagsöz, 2015). Antud uurimuse kohaselt selgus, et õuelastehoiu tingimused soodustavad laste omaalgatuslikku tegutsemist ja loovate ning leidlike lähenemisviiside kasutamist. Samuti on varasemalt leitud, et keskkond motiveerib lapsi paljudel viisidel mängima ja pigem kõidavad laste tähelepanu lihtsad ning korduvad elemendid loodusest (Waters & Maynard, 2010). Autori arvates leidis uurimuses kinnitust asjaolu, et õuelasteaedadel ei pea olema väga erilised tingimused, kuna looduskeskkond ja loomulikud vahendid pakuvad lastele suurel hulgal võimalusi õppimiseks ning arenemiseks. Samuti selgus, et vahetu looduskeskkonna lähedus on oluline ressurss ka suuresti linnakeskkonnas tegutsevas õuelastehoius. Nimetatud tulemus haakub kirjanduses välja tooduga, mille kohaselt asuvad õuelasteaiad sageli looduskeskkondade vahetus läheduses (Murray & O'Brien, 2007) ja kus loodusesse suhtutakse kui pedagoogilisse ruumi (Knight, 2009; Moser & Martinsen, 2010).

Magistritöös läbi viidud uuringus tõid õpetajad välja, kui võrd tähtis on nende jaoks, et lapsed saaksid võimalikult palju õppida läbi kogemuste, kasutades olulise õppevahendina looduskeskkonda ning erinevaid looduslikke ja lihtsaid vahendeid. Teooria kohaselt loovad õuekeskkonnas tegutsedes lapsed endale sobivaid tingimusi (Waller et al., 2010). Vastustest ilmnes, et valdavalt kattusid õpetajate seisukohad Kenny (2013) ja Mawson'i (2014) seisukohtadega, et lapsed on algatusvõimelisemad siis, kui neil lastakse vabalt ja omasoodu toimetada, jättes õpetaja rolliks olla pigem tagaplaanil, et vajadusel juhendada ning suunata. Samuti haakub läbi kogemuse õppimine õuesõppe printsiipidega (Knight, 2009; Tuuling, 2013).

Autori arvates tuli mõneti vastuolulisena välja, et ühest küljest peeti oluliseks võimalikult vaba tegutsemisruumi pakkumist lastele, kuid teisalt nägid osad õpetajatest iseennast laste tegevuste kaudsete kujundajatena. Mõnevõrra ebaselgeks jäi see, kuidas õpetajad ennast lastehoiu rühmaga seoses määratlesid. Vastuste järgi tekkis mulje, et osati nähti ennast nn tagaplaanil olija ja toetajana, kuid teisalt ka eeskujuna. Varasemates uuringutes on leitud, et õpetajad teadvustavad vaba mängu olulisust, kuid reaalsuses sekkuvad laste tegevustesse korralduste andmisega (Avanthi, Williams, Edwards, & Tandon, 2016). Käesolevast uuringust

nähtuva määratlematuse üheks põhjuseks võib pidada seda, et antud lastehoius pole õpetaja ülesanded teadvustatult läbi räägitud, tunnetatud ja mõtestatud.

Lastehoiu õpetajate vastustest selgus, et on olnud perioode, mil lastehoiu igapäevategevused on paremini läbi mõeldud ning plaanipärasemad kui uuringu läbiviimise ajal. Samas ilmnes vastuolu õpetajate seas selle osas, kuidas õpetajad suhestusid õppekava vajalikkusesse. Lastehoidudes ei ole küll riikliku õppekava järgimise kohustust, kuid uuritud õuelastehoius võetakse töökorralduslikult eeskujulasteaedadest ning seetõttu pidasid õpetajad läbi mõeldud tegevusplaani olemasolu vajalikuks.

Takistavad tegurid õuelastehoius. Takistavate asjaoludena õpikeskkonnas kirjeldasid õpetajad ebastabiilseid olusid nii õpikeskkonnas kui õuelastehoiu töökorralduslikus mõttes. Uuringu tulemused näitasid, et õpetajate jaoks moodustasid siseruumi puudutavad küsimused väga olulise valdkonna. Võimalik, et osaliselt seetõttu, et intervjuu tegemise ajal olid pigem külmemad ilmad ning erinevad olmeküsimused olid parasjagu õpetajate jaoks igapäevased. Kui kõrvutada seda õuelasteaedu puudutavate teoreetiliste allikatega, siis neis peetakse oluliseks, et õppimise seisukohalt oleksid olemas võimalused tegevuste läbiviimiseks nii siseruumides kui ka õuekeskkonnas (Szczepanski, 2007). Autori arvates ilmnes selgelt õpetajate seisukoht, et piisavalt avar siseruum on vajalik selleks, et õues saaks mugavalt ja edukalt toimetada. Samuti toodi välja vajadus suurema, mitmekülgsema ning avarama õueala järgi. Seda tulemust toetab ka kirjandus, mille kohaselt avara ja mitmekülgse õueala olemasolu loob hulgaliselt eeldusi õues tegutsemiseks ning ka üleüldiseks laste arenguks (Moser & Martinsen, 2010).

Uurimusest ilmnes, et lastehoiu matkaala on jäänud kitsaks. Siinkohal tekib autoril küsimus, kas osade õpetajate poolt välja toodud seisukoht võiks olla tingitud ohtuderohkusest või viitavad need õpetajate arvamused mingitele muudele probleemidele. Teooria kohaselt näevad lapsed ja täiskasvanud sama keskkonda (sh maastikku) erineval moel (Mawson, 2014). Samuti leiab autor, et see teema võiks olla võimaliku edaspidise uuringu üks valdkondadest, et täpsustada, kuidas valdavalt õuekeskkonnas tegutsevad lapsed tajuvad neid keskkondi, kus nad igapäevaselt mängivad ja toimetavad.

Üheks oluliseks teemaks õuelastehoius oli turvalisuse küsimus. Tuleb märkida, et uuritavas hoius kirjeldati riskide teemat peamiselt seoses õpetaja vastutuse ja laste turvalisusega, ent teooria käsitleb riske hoopis laste arengu aspektist. Õuelastehoiu õpetajate kirjeldustest selgus, et enda töös esinevaid riske küll tajutakse, kuid huvitaval kombel ei ole kõiki neid kõrvaldatud, kuigi ollakse neist teadlikud. Õuelastehoius peetakse oluliseks pidevalt kokkulepete ülekordamist, pidades silmas just põhjendamise olulisust ning

omavahelise usaldusliku suhte loomist. Kirjanduses on leitud, et õues tegutsemise kaudu õpivad ja omandavad lapsed erinevaid ettetulevaid riske hindama ning ka aja jooksul maandama (O'Brien & Murray, 2007). Kõiki võimalikke riske ei elimineerita täiskasvanute poolt neis peituva õppimismaterjali mõttes (Gill, 2007).

Õpetajate poolt toodi ettepanekuna välja vajadus täiendava riskianalüüsi tegemise osas, mida Knight (2009) peab kohustuslikuks õuelasteaia kontekstis. Samuti haakusid uuritud õuelastehoiu õpetajate seisukohad teooriaga selles osas, et riske tuleb õppida adekvaatselt hindama ning päris elimineerida ei ole neid võimalik ega mõistlik (Knight, 2009).

Uurimuse käigus tuli ka välja, et mitmed töökorralduslikud muudatused on tekitanud teatud perioodidel õpetajate seas segadust ning rahulolematust. Olulise kitsaskohana nägid õpetajad seda, et kõik töötajad teevad kõike ja seetõttu on kohati ülekoormatud, kuna päevad on pikad, ei jätku piisavalt aega planeerivaks tegevuseks ning omavaheliseks aruteluks. Selline töökorraldus on omakorda teatud perioodidel kahandanud motivatsiooni. Intervjuude käigus tehti ettepanek näiteks muuta lastehoiu ajakava.

Õuelastehoiu toetavad tegurid. Õuelastehoiu õpetajate kirjeldustes oli märkimisväärne kokkulangevus kirjandusega osas, mis puudutas õuelasteaia positiivset mõju lapse arengule. Oma vastustes rõhutasid õpetajad seda, kuivõrd toetav on avar ja vaheldusrikas õuekeskkond laste mootorsete oskuste ja emotsionaalse arengu seisukohalt, mis haakub ka Fjortofti (2004) ja Zamani (2016) uurigutulemustega. Samuti toodi intervjuudes välja, et võimalusterohkes keskkonnas tegutsedes ja looduslike vahenditega mängides õpivad lapsed leidlikke lahendusi välja mõtlema ning arendavad erinevaid koostööoskusi (Maynard, Waters, & Clement, 2013; O'Brien & Murray, 2007). Samas autorile üllatavalt vähesel määral puudutasid õpetajad keskkonnahoitu ning loodusteadlikkuse küsimust, mida tuuakse esile, kui looduse keskel tegutsemise ning õppimisega selgelt kaasuvat kasutegurit (Jørgensen, 2016; O'Brien & Murray, 2007).

Olulisemad õpetajate tööd puudutavad toetavad tegurid puudutasid õpetaja enesearengut. Veel toodi välja kasu tervisele ning võimalust ohtralt väljas olla ning piisavalt liikuda.

Piirangud. Autor näeb käesolevas töös mitmeid piiranguid. Oluline piirang oli näiteks see, et konkreetse töö teemat puudutavat kirjandust ning uuringuid on veel vähe tehtud. Samas viimaste aastate aina kasvav õuelasteaedade hulk ning huvi teema vastu on selgelt suurendanud nimetatud valdkonna uurimuste teket.

Üks märkimisväärne piirang on ka see, et autor on uuritava lastehoiuga seotud nii lastehoiu algataja kui ka lapsevanema rollis. Samas see isiklik kogemus on andnud uurijale väärtusliku kogemuse mõistmaks selle teemaga seotud asjaolusid mitmel tasandil. Ühest küljest algatajana, saades kogemuse sellest, mida tähendab uudse asja rajamine ning tööshoidmine Eesti oludes ning teisalt olles lapsevanemana õuelastehoiuga igapäevaselt seotud.

Teatud määral võis piiranguks olla ka see, et üks intervjuueeritavatest oli nii lastehoiu algataja, õpetaja kui ka lapsevanema rollis. Olles ühes asutuses kolmes rollis, oli intervjuueeritaval osade küsimuste vastamisel vaja end määratleda pigem õpetajana kui lastehoiu algataja või lapsevanemana. Samuti oli teataval määral piiranguks see, et ühe intervjuueeritavaga tehti intervjuu ajal, mil ta viibis teise riigi õuelasteaias praktikal, mis võis samuti mõjutada tema vastuseid. Kaks intervjuueeritavat ei olnud lastehoius enam igapäevaselt tööl (üks oli hiljuti lahkunud teisele töökohale ning teine oli küll varem töötanud selles hoius, kuid intervjuu tegemise ajal oli tööl asendajana) ning seetõttu võisid ka nemad oma vastuste osas olla mõjutatud ajalisest nihkest selle osas, mil neil oli igapäevane praktiline kokkupuude õuelastehoiuga.

Praktiline väärtus. Uurimustöö praktiline väärtus seisneb selles, et magistritöös käsitleti esmakordselt õuelasteaedade temaatikat ning esitati seda tüüpi lastehoiu õpetajate vahetuid kogemusi. Kuivõrd tegemist on teadaolevalt esimese seda teemavaldkonda käsitleva uurimusega Eestis, võib käesoleva töö praktiline väärtus seisneda ka aluses edasisteks uurimusteks. Samuti on antud tööl praktiline väärtus konkreetse õuelastehoiu töö parandamise seisukohalt.

Kokkuvõte

Pealkiri: „Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid õuelastehoiu õpetajate arvamuste põhjal“

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad õuelastehoiu õpetajad valdavalt õuekeskkonnas läbi viidavat lastehoiutööd ning milliseid takistusi ja toetavaid tegureid nad selles näevad.

Eesti ühiskonnas on õuelasteaedade teema veel uudne, seadusandluses puuduvad sellekohased terminid ning regulatsioonid. Seevastu mujal maailmas on samalaadsetel lasteaedadel ja -hoidudel juba aastakümnete pikkune ajalugu. Viimastel aastatel on Eestis tekkinud üksteisest sõltumatult kolm õuelastehoiu algatust, millest praegusel ajal ka üks tegutseb. Kuna senini pole Eestis õuelasteaedade ega -hoidude teemat uuritud, siis ei ei saanud seni ka tõsikindlalt väita, milliste toetavate ning takistavate teguritega seda tüüpi lasteasutused kokku puutuvad. Antud töö uurimisprobleemiks oli kaardistada, milliste probleemidega selles valdkonnas töötavad õpetajad kokku puutuvad.

Kvalitatiivses uurimuses kasutati andmete kogumisel poolstruktureeritud intervjuusid kuue õuelastehoiu õpetajaga. Uurimistulemuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid igapäevategemisi õuelastehoius ning töid välja tööd takistavaid ning toetavaid tegureid. Selgus, et suurel määral õuekeskkonnas tegutsedes mõjutavad igapäevategemisi aastaegade tulenevad asjaolud ning tegevuskoht. Takistavate teguritena toodi esile siseruumidega seotud probleeme, puudujääke õpetajate haridusalases ettevalmistuses ja töökorralduslikes küsimustes ning lapsevanemate erinevaid ootusi. Samuti toodi intervjuude käigus välja ettepanekuid, kuidas edaspidises tegevuses takistavaid tegureid vähendada. Toetavate teguritena toodi välja õuelastehoiu kasulikkust nii lapse kui ka õpetaja seisukohalt. Samuti tehti ettepanekuid, mis looksid edaspidi veelgi tõhusama töökeskkonna.

Kuue õpetaja vastustest ilmnes, et õuelastehoiu igapäeva olmeküsimused on võtnud õpetajatelt palju energiat ja jõudu ning selle võrra on jäänud vähem tähelepanu sisuliste teemadele. Paljudes vaadetes ollakse üksmeelel, kuid esineb ka erimeelsusi. Üldises plaanis töid kõik uuritavad välja õuelastehoiuga seotud positiivseid aspekte ja kasu nii lapse kui täiskasvanu seisukohalt. Samas endale tunnistades, et tegemist on veel kujunemisjärgus oleva ettevõtmisega ning sellest tulenevalt vajavad paljud tegurid parendamist.

Võtmesõnad: õuelasteaed, õuelastehoid, metsalasteaed

Summary

Title: „Supporting factors and barriers of work in an outdoor day-care centre according to its teachers“

The aim of the Master's thesis was to find out how teachers of an outdoor day-care centre characterize their child care work. It also explores the obstacles they face in their work, and the supporting factors for efficient child care work.

The topic of outdoor kindergartens is still novel in Estonian society. There is no prior research about the factors supporting or counteracting the work of these kinds of child care institutions. The current legislation contains no terms and regulations about this field. In recent years, there have been three independent initiatives for the creation of outdoor child care centers in Estonia and one of these centres is still operating.

Semi-structured interviews with six teachers from an outdoor child care centre were used in this qualitative research. Qualitative inductive content analysis was used for the interpretation of the research findings. Teachers who participated in the study described daily activities in an outdoor child care centre and pointed out factors that support their work or interfere with it.

Problems with the indoor environment, insufficient specialized education of the teachers, flaws in the organisational aspects of work as well as differing expectations of parents were obstacles to the teachers' work. It turned out that when working outdoors, the location as well as circumstances pertaining to seasons affect the daily activities to great extent. The beneficial effects of outdoor child care for both children and teachers were identified in interviews as supporting aspects of work. Proposals for creating an even more efficient work environment in the future were also made in the interviews.

Based on the results it is possible to say that an outdoor day-care centre is still in progress and consequently a number of factors need improvement.

Keywords: outdoor kindergarten, forest kindergarten, forest day-care center, outdoor day-care center

Tänusõnad

Minu suur tänu ja lugupidamine kuulub kõigile õuelastehoiu õpetajatele, kes leidsid aega ja võimalust intervjuudes osaleda. Eriliselt tänulik olen oma väikesele tütrele Melissale, kes oli selles loomisprotsessis suur osaline. Imetlesin väga tema kannatlikkust ja leplikkust – nii tavapäraselt lühemate unejuttudega, vähema koosoldud aja ja tegemiste näol. Eriliselt tänan oma kallist ema Kaja toetavate mõtete, sõnade, tegude eest! Samuti kuulub suur-suur tänu Liinale, Kristiinale ja Mari-Liisile, kes aitasid heade näpunäidete ning edasiviivate kommentaaridega – tänu teile tundsin nii mitmelgi raskemal hetkel jõudu edasi teha. Aitäh, Maarja, et tõlkimisel abiks olid! Tänu ka kõigile teistele pereliikmetele ja sõpradele! Samuti olen hästi tänulik oma armsatele töökaaslastele ja vastutulelikule tööandjale. Sõnuseletamatult tänulik olen kõigile õuelastehoiu lastele ja nende isadele ning emadele – tänu teile on unistusest saanud reaalsus, meie kõigi igapäev.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri)

.....

(kuupäev)

Kasutatud kirjandus

Abel, E. (2010). *Tallina lasteaedade õpetajate ja juhtkonna arvamusid õuekeskkonna kasutamisest igapäevases õppe- ja kasvatustöös*. Magistritöö. Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool. Tartu

Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604–618.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*, 25(1), 56–70.

Bjørgen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1), 950.

Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development*, 22(5), 757–777.

Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. *The History of the Family*, 8(4), 605–618.

Braithwaite, D. (2014). „One Nearly Landed On My Finger“: A Forest Kindergarten In Rural New Zealand. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 11(1), 3.

Brügge, B., Glantz, M., Sandell, K., Sarv, M., Lindve, I., Laidmets, R., Alver, T. (2007). *Õuesõpe*. Tallinn: Ilo.

Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555–566.

Chawla, L. (2009). Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes*, 4 (1), 6-23.

Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. A., Kalkwarf, H. J., & Saelens, B. E. (2012). Societal values and policies may curtail preschool children's physical activity in child-care centers. *Pediatrics*, 129(2), 265–274.

Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., & Kalkwarf, H. J. (2009). Flip flops, dress clothes, and no coat: clothing barriers to children's physical activity in child-care centers identified from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 74.

Creswell, J., & Miller, D. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry, Theory Into Practice*, 39(3), 124-130

Eesti teadlaste eetikakoodeks (2002). Külastatud leheküljel

<http://www.akadeemia.ee/repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf>

Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

Erakooliseadus (2017). *Riigi Teataja I 2016*, 5.

Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062016005>

Gill, T. (2007). *No Fear: Growing Up in a Risk-averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Grahn, P. (2007). Laps ja loodus. L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, A. Szczepanski (Toim), *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrusest saab õpiõu*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, L., Nilsson, A., & Ekman, A. (1997). Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården?: utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, & A. Szczepanski (Toim), *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrusest saab õpiõu* (lk 9-30).

Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–17.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

Forest School Association (2013). Kvalifikatsiooninõuded õpetajatele Inglismaal. Külastatud aadressil <http://www.forestschoollassociation.org/forest-school-qualification/>

Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Universität Heidelberg.

Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' Perceptions of Preschool Activities: Exploring Outdoor Play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004–1017.

Jørgensen, K.-A. (2016). Bringing the jellyfish home: environmental consciousness and „sense of wonder“ in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, 22(8), 1139–1157.

Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in

urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.

Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454.

Kenny, E. K. (2013). *Forest Kindergartens: The Cedarsong Way*. Cedarsong Nature School.

Kernan, M., & Devine, D. (2010). Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland. *Children & Society* 24(5), 371–385.

Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. Los Angeles: SAGE.

Knight, S. (2011a). Forest School as a Way of Learning in the Outdoors in the UK. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 590–595.

Knight, S. (2011b). *Risk & Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools*. London : Thousand Oaks.

Knight, S. (2016). *Forest school in practice*. Los Angeles: SAGE.

Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., & Pitsiladis, Y. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38(S2), S135–S143.

Koole, S. I. & Van Den Berg, A. (2005). Lost in the wilderness: Terror management, action orientation, and nature evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(6), 1014–1028.

Koolieelse lasteasutuse seadus (2015). *Riigi Teataja I 2015*, 22. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015022>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lapsehoidja, tase 4 kutsestandard (2016). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10622201/pdf/lapsehoidja-tase-4.5.et.pdf>

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.

Mackett, R., & Paskins, J. (2008). Children's physical activity: The contribution of playing and walking. *Children & Society*, 22(5), 345–357.

MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure*

Education and Outdoor Learning, 15(1), 1–23.

Mawson, W. B. (2014). Experiencing the „Wild Woods“: The Impact of Pedagogy on Children’s Experience of a Natural Environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 513–524.

Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of „child-initiated“ learning in the outdoor environment. *Education 3-13*, 41(3), 282–299.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence

McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers’ Beliefs and Practices about Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43.

McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children’s health. *Current Problems In Pediatric And Adolescent Health Care*, 40(5), 102–117.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–84.

Melhuus, E. C. (2012). Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 455–467.

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The Outdoor Environment in Norwegian Kindergartens as Pedagogical Space for Toddlers’ Play, Learning and Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471.

Määrus „Tervisekaitsenõuded koolieelse lasteasutuse maa-alale, hoonetele, ruumidele, sisustusele, sisekliimale ja korrashoiule“ (2011). *Riigi Teataja I 2011*, 3. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/111102011003>

Määrus „Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ (2013). *Riigi Teataja I 2013*, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>

Määrus „Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale“ (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 69. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>

Nelson, N. (2009). Kasvava indiviidi tervis. L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, A. Szczepanski (Toim), *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiumbrusest saab õpiõu*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Niklasson, L., & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485–496.

- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249–265.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544.
- Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15–32.
- Peterson, A. (2013). *A Forest Preschool for the Bay Area: A Pilot Study for a New Nature-Based Curriculum*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED542154>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446.
- Sarv, M. (2006). Õuesõppe pedagoogika teekond Eestis. L. O. Dahlgren, & A. Szczepanski, *Õuesõppe pedagoogika: raamatuharidus ja meeleline kogemus*. Katse määratleda õuesõpet. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Schulz, R. (2008). *Sicherheit im Waldkindergarten*. Külastatud aadressil http://bvnw.de/wp-content/uploads/2011/02/Sicherheit_im_Waldkindergarten_2008.pdf
- Skar, M., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). How to engage children with nature: why not just let them play? *Children's Geographies*, 14(5), 527–540.
- Sotsiaalhoolekandeseadus (2017). *Riigi Teataja I 2016, 21*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/121122016021>
- Spencer, C., & Blades, M. (2006). *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge University Press.
- Storli, R., & Hagen, T. L. (2010). Affordances in Outdoor Environments and Children's Physically Active Play in Pre-School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445–456.
- Szczepanski, A. (2007). Õuekeskkond – õpikeskkondade rohke võimas klassituba. L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, & A. Szczepanski (Toim), *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrusest saab õpiõu* (lk 9-30). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Zamani, Z. (2016). „The Woods Is a More Free Space for Children to Be Creative; Their Imagination Kind of Sparks out There“: Exploring Young Children's Cognitive Play Opportunities in Natural, Manufactured and Mixed Outdoor Preschool Zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172–189.
- Tovey, H. (2008). *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.

- Tuuling, L. (2013). Õuesõpe – lõimitud aktiivse õppimise parim viis. K. Nurgin (Koost.), *Üldõpetuse rakendamine lasteaias* (lk 97-120). Tartu: AS Atlex.
- Tuuling, L., Ugaste, A., & Õun, T. (2015). The Use of Outdoor Learning from the Perspective of Preschool Teachers and Principals. M. Veisson, A. Liimets, P. Kansanen, & E. Krull (Toim), *Tradition and Innovation in Education* (lk 11-33), Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Tohu, T. (2016). *6-7-aastaste lasteaias käivate laste liikumisaktiivsus üheteistkümnelt Tartu linna ja ühe Tartu maakonna lasteaiast näitel*. Bakalaureusetöö. Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool. Tartu.
- Vandewalle, M. (2010). Come Rain or Shine: A Whole School Approach to Forest School. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 52(1), 43–48.
- Vapper, T. (2015). Lapsed, õue! Õpetajate Leht. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2015/01/lapsed-oue/>
- Õpetaja, tase 6 kutsestandard (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase-6.1.et.pdf>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?se%20quence=1
- Waite, S. (2007). „Memories are made of this“: some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35(4), 333–347.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 111–126.
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6).
- Waller, T., Sandseter, E., Wyver, S., Arlemalm-Hagser, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437–443.
- Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483.

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatus, soojendus- ja taustaküsimused: Kaua olete olnud lastehoius töötanud?; Mis teile selle töö juures meeldib?

Tegevuste planeerimine :

Millele tuginetakse selles õuelastehoius tegevuste planeerimisel?

Milliseid tegevusi õuelastehoius läbi viiakse?

Igapäevategevused:

Kirjeldage tavapärasest lastehoiu päeva, nädalat. Palun tooge näiteid ka aastaajalistest erinevustest.

Kirjeldage ja põhjendage, milline on soovituslik õpetaja-lapse arvuline suhe õuelastehoiu kontekstis?

Millega on põhjendatud kahe täisajaga õpetaja hommikust õhtuni kohapeal olemine?

Takistavad tegurid:

Millised on senise kogemuse kohaselt õuelastehoiu kitsaskohad? Millised on eelised?

Tooge palun näiteid, mis võiksid olla paremini korraldatud õpetaja vaatenurgast.

Kirjeldage, kuidas maandate õuelastehoius tekkivaid riske?

Toetavad tegurid:

Millised on sobivad tingimused õuelastehoius tegutsemiseks?

Kuidas mõjub teie hinnangul õuelastehoius käimine laste füüsilisele ja emotsionaalsele hakkamasaamisele. Tooge näiteid.

Kuidas saavad teie arvates lapsed hakkama erinevate keskkonnatingimustega?

Milliseid teadmisi või oskusi on vaja selleks, et töötada õuelastehoius?

Millised on soovituslikud nõuded riistusele õuelastehoius nii õpetaja kui lapse seisukohalt?

Palun kirjeldage koostööd lastehoiu lapsevanematega.

Kokkuvõte: käsitletud teema kokkuvõte, sh intervjuueeritavale võimaluse andmine veel täiendavat informatsiooni lisada, tänamine, analüüsiprotsessi kirjeldamine ja võimaluse pakkumine tutvuda transkriptsiooniga.

Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust

ZZ märts. Intervjuu Skype teel. 11:02-12:10

Kindluse mõttes tegin eelmisel õhtul läbi proovi selle osas, kuidas diktofon lindistab. Kasutasin ka programmi, mis salvestas samuti kõne, kuid selleks, et veenduda, sai sellest intervjuust kaks helifaili (üks siis arvutisse ja teine diktofoni). Enne intervjuud tegime paariminutilise testkõne ning seejärel alustasime intervjuuga. Intervjuu sujus üldiselt kenasti, osades kohtades pidin täpsustama küsimust või uuesti küsima, kui tekkis tehniline tõrge (ragin või intervjuueeritav ei kuulnud, mida küsisin). Intervjuueeritav oli rõõmsas tujus ning intervjuu läbiviimine oli meeldiv ning põnev ka mulle.

ZZ märts. Intervjuu kolmes osas (õues ja toas) koos katkestustega 14:05-15:10.

Intervjuu algas hoiu õuealal, olgugi, et olin saanud eelmise õues lindistatud helifaili osas aru, et lisaks õpetaja kõnele oli diktofon salvestanud ka nii tuule, vareste kui ka aeg-ajalt presendist katusealuselt alla langevat vett. Eriti raskendas tuule poolt tekitatud kahin transkribeerimist, kuid samas sel korral polnud ka paremat lahendust, kuna intervjuud sai läbi viia ainult laste uneajal ning õpetaja ei saanud väikestest väga kaugelt minna. Kokkuvõttes tekkis kahel korral katkestus ning lõpuks tekkis sellest intervjuust kolm erineva pikkusega helifaili. Esimese katkestuse põhjustas see, et üks lapsevanem tuli lapsele ootamatult järgi ning õpetaja pidi mõneks ajaks eemalduma. Kui umbes 15 minutit hiljem jätkasime, siis kestis intervjuu veelgi lühemat aega, kuna järgmise katkestuse tõi kaasa seik, et üks lastest ärkas. Seejärel suundusime majja ning kolmas intervjuu osa toimus juba sisetingimustes ning unise lapse juuresolekul, kes samal ajal mängis.

ZZ märts. Transkribeerimine

Intervjuude transkribeerimine on ostunud oluliselt ajamahukamaks ettevõtmiseks, kui oskasin prognoosida. Samuti ei kujutanud eelnevalt ette, et selle protsessi käigus ka füüsiliselt ebameeldiv hakkab. Juba mitmendat päeva on nii õlavööde kui ka istmik pikast istumisest kirjeldamatult valusad. Sunnin ennast edasi tegema. Korra proovisin ka poollamavas asendis transkribeerida, aga see oli veel tülikam. Praeguseks olen juba leppinud, et kogu selle andmestiku läbitöötamine võtab kordades rohkem aega, kui arvasin. On päevi, kui see tekitab kohutavalt palju tusk ja erinevaid tundeid. Täna ongi selline keerulisemate tunnetega päev. Hea meelega jalutaks kusagil männimetsa all ja vahiks pilvi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarja Masing,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õuelastehoiu tööd toetavad ja takistavad tegurid õuelastehoiu õpetajajate arvamuste põhjal“, mille juhendaja on Airi Niilo.
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017